

Heukeshoven, Franziska

Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten
von mehrsprachigen Kindern an Förderschulen – am
Beispiel einer Schülerin der vierten Klasse

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2011**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten von
mehrsprachigen Kindern an Förderschulen - am Beispiel einer
Schülerin der vierten Klasse**

REFERENTIN: Prof'in Dr. phil. habil. Füssenich

KOREFERENTIN: AkadOR'in Krämer

Name: Heukeshoven, Franziska

INHALT

Einleitung	3
I. Theoretische Grundlegung	6
1. Zum Erwerb mehrerer Sprachen	6
1.1 Formen von Mehrsprachigkeit und zentrale Begriffe	6
1.2 Zweitspracherwerb.....	9
1.2.1 Zur Erforschung des Zweitspracherwerbs	9
1.2.2 Die Bedeutung der Erstsprache	10
1.2.3 Spracherwerb in gemeinsamen Handlungssituationen.....	13
1.3 Erwerbsbedingungen und Einflussfaktoren	14
1.4 Aufwachsen unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit	15
2. Mehrsprachige Kinder an Förderschulen	17
2.1 Die Förderschule in Baden-Württemberg	17
2.2 Zur Situation mehrsprachiger Kinder an Förderschulen	19
2.3 Typische Schulbiographien	22
3. Schwierigkeiten beim Erwerb mündlicher Sprache und der Schrift	24
3.1 Schriftspracherwerb unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit	24
3.1.1 Schriftspracherwerb als Denkentwicklung	25
3.1.2 Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.....	27
3.2 Diagnose (schrift-) sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern	30
3.3 Die Bedeutung der Erstsprache - Ein Sprachvergleich: Albanisch-Deutsch	34

4.	Förderung sprachlicher Fähigkeiten	37
4.1	Sprachförderung – Eine Begriffsklärung.....	37
4.2	Der entwicklungsproximale Ansatz.....	39
4.3	Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten.....	42
5.	Konsequenzen für die Lehr- und Lernprozesse	45
5.1	Sprachliche Anforderungen in der Schule	45
5.2	Konsequenzen für den Unterricht an Förderschulen	48
5.3	Benötigte Kompetenzen seitens der Lehrkräfte.....	51
II.	Praktischer Teil.....	53
6.	Rahmenbedingungen und Vorstellung des Kindes	54
6.1	Anlass und Kontext der Förderung.....	54
6.2	Allgemeine Angaben zum Kind	56
6.3	Kommunikative und sprachliche Kompetenzen - Was kann das Kind?	59
6.4	Überlegungen zur Förderung – Was braucht das Kind?	69
7.	Dokumentation der Förderung und methodisches Vorgehen.....	71
7.1	Didaktische Strukturierung	71
7.2	Handlungssituationen und Handlungsschritte.....	74
8.	Reflexion der Förderung und Ausblick.....	82
9.	Fazit.....	85
	Literatur	86
	Anhang	91

EINLEITUNG

Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer ist in Deutschland seit einigen Jahren keine Ausnahme mehr und rückt immer stärker ins Bewusstsein von Öffentlichkeit und Bildungspolitik. Der Zusammenhang von Bildungschancen und sprachlichen Fähigkeiten wird häufig diskutiert. Das Thema Sprachförderung ist deshalb heute in aller Munde, und der Markt überschwemmt von Angeboten und Konzepten zur Sprachförderung. Im Mittelpunkt steht meist die Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Elementarbereich. Dabei drehen sich die Diskussionen „fast ausschließlich um die Auswahl des richtigen Verfahrens und die Finanzierung entsprechender Förderprogramme, wobei weniger über geeignete Fördermaßnahmen nachgedacht wird“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S.5). Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten in der Schule wird zudem oft weniger beachtet.

Die vorliegende Arbeit setzt deshalb an diesem Punkt an und macht die Förderung von mündlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten zum zentralen Thema. Die Förderschule in Baden-Württemberg rückt hierbei in den Fokus, da der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund dort signifikant höher ist, als an anderen Schularten (vgl. JEUK 2003).

Ziel dieser Arbeit ist es, die Situation von mehrsprachigen Kindern an Förderschulen in Baden-Württemberg zu analysieren und zu erörtern, welche Möglichkeiten zur Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen bestehen.

Diese Fragestellung ergab sich für mich während eines Blockpraktikums an einer Förderschule, da mir bewusst wurde, wie wenig auf die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder eingegangen wird und wie hoch jedoch der Bedarf an differenzierten Fördermaßnahmen ist. Ein Kind dieser Klasse ist Sara, die ich für einen längeren Zeitraum zwei Mal wöchentlich förderte.

Sara ist neun Jahre alt und besucht die vierte Klasse einer Förderschule. Sie lebte bis zu ihrem sechsten Lebensjahr in Albanien und kam erst vor drei Jahren nach Deutschland, wo sie zum ersten Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert wurde. Zunächst besuchte Sara eine internationale Vorbereitungsklasse und wechselte nach zwei Jahren in die Förderschule. Sie hat bedeutende Fortschritte gemacht und beherrscht die deutsche Sprache recht gut. Dennoch hat sie einige Schwierigkeiten, die man auf den ersten Blick kaum wahrnimmt und benötigt deshalb eine gezielte Förderung ihrer mündlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Meist wird in der wissenschaftlichen und medialen Diskussion von Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen. An dieser Stelle wird größtenteils bewusst auf jene Formulierung verzichtet, da sie für die genannte Fragestellung zu kurz greift. Nicht alle Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, haben einen Migrationshintergrund. Diese Arbeit hat jedoch alle Kinder im Blick, die mit verschiedenen Sprachen aufgewachsen sind, auch wenn das Mädchen Sara selbst eine Migrationserfahrung gemacht hat.

Unter dem Begriff Sprachförderung wird häufig nur die Förderung mündlicher Fähigkeiten verstanden. In der vorliegenden Arbeit implizieren die Begriffe Sprache bzw. sprachliche Fähigkeiten jedoch sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kompetenz.

Im Folgenden beschränke ich mich auf die männliche Bezeichnung von Personen. Dies soll keineswegs eine Diskriminierung ausdrücken, sondern lediglich der flüssigeren Lesbarkeit dienen. Die Begriffe Kinder und Schüler werden gleichbedeutend verwendet, da für diese Arbeit Kinder, die bereits zur Schule gehen, im Mittelpunkt stehen. Sollten sich Äußerungen auf Kinder im Elementarbereich beziehen, so wird dies gesondert benannt. Zur Wahrung der Anonymität wurden alle verwendeten Namen geändert.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Hintergründe, die für den anschließenden zweiten Praxisteil von Bedeutung sind, ausführlich dargestellt.

Das erste Kapitel setzt sich mit dem Erwerb mehrerer Sprachen auseinander und beleuchtet, welche unterschiedlichen Gründe es dafür gibt, dass Kinder in Deutschland mehrsprachig aufwachsen. Es werden relevante Begriffe erläutert und anschließend der Erwerb einer Zweitsprache näher betrachtet. Hierfür werden vorherrschende Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt und voneinander abgegrenzt sowie die Bedeutung von Erstsprache und Interaktion für den Spracherwerb geklärt. Es folgt eine Analyse der verschiedenen Erwerbsbedingungen, denen mehrsprachige Kinder ausgesetzt sind. Ein Blick auf die aktuelle Situation soll anschließend näher beleuchten, wie jene Kinder unter diesen besonderen Bedingungen aufwachsen.

Das zweite Kapitel widmet sich den mehrsprachigen Kindern an Förderschulen. Hierfür werden zunächst die Förderschule in Baden-Württemberg, ihr besonderer Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Bildungsbereiche und Fächer näher in den Blick genommen. Im Anschluss wird die Situation mehrsprachiger Kinder an Förderschulen erörtert und der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert die Mehrsprachigkeit dort hat. Ein Blick auf typische Schulbiographien sensibilisiert für die oft diskontinuierlichen Lernwege mehrsprachiger Kinder an Förderschulen.

Das dritte Kapitel beschreibt mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb mündlicher Sprache und der Schrift. Hierfür werden der Schriftspracherwerb unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit betrachtet und mögliche Schwierigkeiten aufgezeigt. Es folgt die Vorstellung verschiedener diagnostischer Verfahren, die im Sinne der Förderdiagnostik die (schrift-) sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes erfassen. Ein Sprachvergleich von Albanisch und Deutsch zeigt abschließend auf, welche Herausforderung der Zweitspracherwerb darstellt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Förderung (schrift-) sprachlicher Fähigkeiten. Nach einer begrifflichen Klärung von Sprachförderung wird der entwicklungsproximale Ansatz vorgestellt und anschließend konkret auf die Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten eingegangen.

Das fünfte Kapitel schließt die theoretische Grundlegung ab und richtet den Fokus auf die Folgen, die die Mehrsprachigkeit für die Lehr- und Lernprozesse hat. Hierfür werden zunächst die sprachlichen Anforderungen in der Förderschule dargestellt, um anschließend allgemeine Konsequenzen für den Unterricht an Förderschulen zu ziehen. Zentrale Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte werden zusätzlich benannt.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet eine Dokumentation über die Förderung der mehrsprachigen Schülerin Sara. Es findet dabei eine Verknüpfung der theoretischen Elemente mit den Erfahrungen aus der Praxis statt. Im sechsten Kapitel werden zunächst die Rahmenbedingungen der Förderung näher erläutert und es wird detailliert auf die Lernvoraussetzungen sowie die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes eingegangen, um daraus Konsequenzen für die Förderung abzuleiten.

Das siebte Kapitel dokumentiert die Inhalte der Förderung sowie das methodische Vorgehen, wobei hierfür zunächst die didaktische Strukturierung des Themas dargelegt und anschließend konkrete Handlungssituationen und Handlungsschritte beschrieben werden.

Das letzte Kapitel ermöglicht im Rahmen einer Reflexion eine kritische Betrachtung der durchgeführten Förderung und die Darstellung zentraler Erfahrungen.

Ein Fazit fasst abschließend elementare Inhalte und Erkenntnisse dieser Arbeit zusammen.

I. THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

1. ZUM ERWERB MEHRERER SPRACHEN

1.1 FORMEN VON MEHRSPRACHIGKEIT UND ZENTRALE BEGRIFFE

In der Fachliteratur findet sich ein breites Angebot an Beiträgen zum Thema Mehrsprachigkeit. Verschiedene Professionen beschäftigen sich mit der Thematik und nehmen zu unterschiedlichen Gesichtspunkten Stellung. Häufig gibt es jedoch eine uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten, weshalb diese im Folgenden näher betrachtet werden, da sie den Grundstein für die anschließenden Kapitel bilden.

Mehrsprachigkeit

War der Begriff der Mehrsprachigkeit früher sehr negativ besetzt, so wird die Tatsache, dass Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen heute oft als Bereicherung gesehen. Frühe Mehrsprachigkeit wird zunehmend gefördert, wobei hierzu meist Prestigesprachen wie Englisch oder Französisch gezählt werden. Die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund werden meistens nicht beachtet. Der frühere Konsens, dass das Erlernen mehrerer Sprachen dem Lernenden schade und sich negativ auf sein Leben auswirken wird (vgl. TRACY 2007), ist heute weitgehend überholt. Zudem ist Mehrsprachigkeit kein seltenes Phänomen mehr, sondern weit verbreitet. ZIMMER (2004, S.217) fasst diese Sichtweise sehr treffen zusammen:

„Bilingualismus ist auf der Welt gar nicht die Ausnahme, sondern die Regel, jedenfalls wenn man ihn im weitesten Sinn definiert, nicht im engen idealen Sinn, der beständigen muttersprachgleichen Beherrschung zweier Idiome. Im engen Sinn bilingual ist fast niemand; im weiteren Sinn ist es fast jeder.“

Auch TRACY (2007, S.47) betont, dass „Mehrsprachigkeit [...] kein Ausnahmezustand [ist]“ und zweifelt an, ob Einsprachigkeit überhaupt existiert. Sie verweist dabei auf die unzähligen Dialekte, die es in den einzelnen Sprachen gibt. „Berücksichtigt man, dass wir alle in der Regel über mehrere regionale soziale Varietäten unserer Erstsprachen, einschließlich unterschiedlicher Stile, verfügen, kommt man schnell zu dem Schluss, dass der monolinguale Mensch, der eine einzige, von den Einflüssen anderer Sprachen abgeschottete Sprache bis zu Perfektion beherrscht, eine Illusion ist“ (TRACY 2007, S.47). Dieser Aussage ist im Weitesten zuzustimmen, dennoch muss man die Voraussetzungen von Kindern, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen von einsprachigen unterscheiden. In der

Fachliteratur herrscht heute meist Einigkeit darüber, dass es wunderbar ist, wenn Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen. Es besteht jedoch keine einheitliche Verwendung des Begriffes der Mehrsprachigkeit. Der Definition von TRACY (2007, S.49), dass ein Mensch dann als mehrsprachig gelten kann, „wenn er oder sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben hat, dass er/sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren kann“, soll an dieser Stelle nur bedingt zugesprochen werden, da die Formulierung „problemlos kommunizieren“ nicht eindeutig ist. Hier spielen persönliche Empfindungen und individuelle Gegebenheiten eine große Rolle. Es gibt viele Facetten von Mehrsprachigkeit, weshalb FÜSSENICH/ GEISEL (2008) dafür plädieren, immer von *mehr- und einsprachigen Kindern* zu sprechen. Für die Verwendung dieser Begrifflichkeit spricht die unklare Grenze zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit (insofern es diese überhaupt gibt). Kinder mit Migrationshintergrund stellen keine homogene Gruppe dar, die sich von den einsprachig deutsch aufgewachsenen Kindern unterscheidet, sondern es handelt sich um individuelle Persönlichkeiten mit verschiedenen familiären Hintergründen und unterschiedlichen Sprachlernbiographien. Es stellt sich an dieser Stelle deshalb die Frage, wie man mehrsprachig wird. BELKE (1999, S.8) nennt vier wichtige Gründe, warum Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen:

1. Die Familiensprache ist nicht identisch mit der Landessprache.
2. Die Eltern sprechen unterschiedliche Sprachen.
3. Eine Familie lebt zweitweise im Ausland, wo die Kinder bspw. Europaschulen besuchen.
4. Das Land ist zweisprachig.

Berücksichtigt man die oben aufgeführte Begrifflichkeit von FÜSSENICH/ GEISEL (2008), so wäre dieser Aufzählung noch ein fünfter Punkt, der der einsprachig aufwachsenden Kinder, hinzuzufügen. Für diese Arbeit rückt jedoch der Spracherwerb von den Kindern der ersten Gruppe in den Vordergrund, da dieser häufig mit schwierigen Lebenssituationen verbunden ist. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass nicht von Pauschalisierungen ausgegangen wird, es sich aber bei den Erst- und Familiensprachen dieser Kinder häufig um Minderheitensprachen handelt. Auch TRIARCHI-HERRMANN (2003) führt verschiedene Gründe auf, warum Menschen eine Zweitsprache erwerben. Sie unterscheidet hierfür politische, sozio-ökonomische und persönliche Beweggründe. Es gibt somit verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit, sowohl im Hinblick auf die Gründe als auch den Verlauf. Mehrsprachige Kinder haben nicht zwangsweise einen Migrationshintergrund - auch Kinder ohne diesen können mehrsprachig sein - weshalb der Begriff des Migrationshintergrundes für diese Arbeit zu kurz greift. Es werden alle mehrsprachigen Kinder berücksichtigt.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Definition von ZIMMER (2004, S.217) sollen nun wichtige Begrifflichkeiten zum Thema geklärt werden.

Erst-, Zweit- und Familiensprache

Während früher der Begriff der Muttersprache noch sehr verbreitet war, wird heute der Begriff der *Erstsprache* bevorzugt (vgl. OKSAAR 2003). Die Erstsprache ist die Sprache, welche ein Mensch zuerst erwirbt und die für ihn emotional besetzt ist. Es ist jedoch zu betonen, dass die Erstsprache nicht in jedem Fall die Sprache ist, die später bevorzugt wird. Desweiteren ist die Erstsprache nicht unbedingt diejenige, die besser gesprochen wird. Sie ist dennoch die Sprache, mit der ein Mensch zuerst konfrontiert wird und die wichtig für die Identitäts- und Kulturentwicklung ist. Die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache* beziehen sich somit auf die Reihenfolge des Erwerbs, was bedeutet, dass die Zweitsprache zeitlich nach der Erstsprache erworben wird. Allerdings ist der Terminus nicht eindeutig in der Literatur definiert. Für OKSAAR (2003) bezeichnet der Zweitspracherwerb einen natürlichen und ungesteuerten Vorgang, bei dem eine Sprache nach dem Erwerb der Erstsprache erlernt wird. Diese Definition muss jedoch ergänzt werden, da bei Kindern mit Migrationshintergrund oft eine Mischung von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb vorliegt, weil die Kinder die Zweitsprache sowohl im natürlichen Umfeld als auch durch schulische Unterweisung erlernen. Im Allgemeinen wird zwischen dem simultanen Erwerb zweier Sprachen und der sukzessiven Zweisprachigkeit unterschieden, wobei auch hier die Begrifflichkeiten unterschiedlich verwendet werden. Für diese Arbeit werden die Begriffe *simultaner Zweitspracherwerb (bilingualer Spracherwerb)* und *sukzessiver Zweitspracherwerb* verwendet. Die *simultane Zweisprachigkeit* bezeichnet den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen, entweder von Geburt an oder im Laufe der ersten drei Lebensjahre. Wird die zweite Sprache zeitlich deutlich nach der Erstsprache erworben, wird dies in der vorliegenden Arbeit als *sukzessiver Zweitspracherwerb* benannt (vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003).

Neben der Erst- und der Zweitsprache ist auch die *Familiensprache* von großer Bedeutung. Als Familiensprache wird die Sprache bezeichnet, die zu Hause gesprochen wird. Es ist somit möglich, dass Kinder zwei Familiensprachen haben, wenn sie beispielsweise mit dem Vater eine andere Sprache sprechen als mit der Mutter. Dennoch gibt es in diesen Fällen meist eine bevorzugte Sprache, in der auch die Eltern miteinander kommunizieren. Leider wird heute noch viel zu selten nach der Familiensprache der Kinder gefragt. So wissen viele Lehrer nicht, in welcher Sprache die Kinder zu Hause mit ihren Eltern und ihren Geschwistern kommunizieren. Bei der Betrachtung von Erst-, Zweit- und Familiensprache ist es wichtig, die Sprachen auch in ihrer Bedeutung für den Lerner zu erfassen. Das heißt, dass immer in den Blick genommen werden muss, wann der Lerner welche Sprache

verwendet. Dies wird von persönlichen Gründen, wie beispielsweise der Bevorzugung einer Sprache oder äußeren Einflüssen, wenn der Gesprächspartner zum Beispiel nur eine Sprache spricht, beeinflusst. Bei vielen mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen entstehen dadurch *dominante* und *nicht-dominante Sprachen*. Welche Sprache zur dominanteren Sprache wird, hängt meist mit der Lebensumwelt zusammen (vgl. OKSAAR 2003).

Fremdsprache

Auch eine Fremdsprache kann eine zweite Sprache sein und wird deshalb oft synonym zum Begriff Zweitsprache verwendet (vgl. OKSAAR 2003). Für diese Arbeit sollen die Begriffe jedoch voneinander abgegrenzt werden. Eine Fremdsprache wird in der Regel durch schulische Unterweisung erlernt und ist somit einem gesteuertem Sprachenlernen zuzuordnen. Hierbei spielen das Interesse und die Motivation des Lernalters oder der schulische Zwang eine Rolle. Desweiteren findet der Erwerb der Fremdsprache oft in der erstsprachlich bestimmten Umgebung statt und nicht im Land der Zielsprache. Das frühe Fremdsprachenlernen wird häufig mit dem Begriff der frühen Mehrsprachigkeit gleichgesetzt, wobei es dabei weniger um „das Erfahren und Erkennen von sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Sinne einer interkulturellen Erziehung“ (FÜSSENICH/GEISEL 2008, S.7) geht, sondern um den Erwerb von Prestigesprachen wie Englisch oder Französisch.

Doppelte Halbsprachigkeit/ doppelte Sprachverarmung

Die Verwendung des Begriffs der doppelten Halbsprachigkeit wird oft kritisiert und deren Existenz in Frage gestellt. Dennoch ist bei Kindern aber auch Erwachsenen häufig zu beobachten, dass sie in ihren Sprachen über eingeschränkte kommunikative Fähigkeiten verfügen, und sich nicht ohne Schwierigkeiten mit anderen verständigen können. Eine solche Sprachverarmung kann es auch bei einsprachigen Menschen geben, wenn sie in ihrer souveränen Verwendung von Sprache beeinträchtigt sind.

1.2 ZWEITSPRACHERWERB

1.2.1 ZUR ERFORSCHUNG DES ZWEITSPRACHERWERBS

Die Erforschung des Zweitspracherwerbs bildet seit Anfang der 70er Jahre eine eigenständige Disziplin der Wissenschaft. Der Zweitspracherwerb steht hierbei im Interesse verschiedener Fachgebiete wie der Linguistik aber auch der Soziologie, der Psychologie, etc.. Die Forschung versucht, Prozesse die beim Erwerb einer Zweitsprache ablaufen, in

Theorien und Modellen zusammenzufassen. Hierbei sind im Laufe der Zeit verschiedene Theorien entstanden, welche größtenteils jedoch nur für Teilbereiche überzeugend sind, da der Erwerbsprozess in seiner Gesamtheit zu komplex ist, um in einer Theorie erfasst zu werden. Die Forschung beschäftigt sich hauptsächlich mit der Frage nach der Bedeutung der Erstsprache und möglichen festen Prinzipien des Erwerbs. Es kann an dieser Stelle nicht auf den Spracherwerb im Detail eingegangen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dennoch sollen verschiedene Theorien zum Zweitspracherwerb kurz benannt und voneinander abgegrenzt werden (vgl. JEUK 2003, OKSAAR 2003).

Verschiedene Sichtweisen prägen die Betrachtung des Zweitspracherwerbs. In den 60er und 70er Jahren waren diese vor allem behavioristisch und nativistisch orientiert. Daraus entstand zum einen die *Kontrastivhypothese*, welche den Spracherwerb als Konditionierungsprozess versteht und davon ausgeht, dass die Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden und deshalb ähnliche Sprachen einfacher zu lernen seien. Die These der gegenseitigen Abhängigkeit beider Sprachen ist heute überholt. Die *Identitätshypothese* bildet das Gegenstück hierzu. Diese nativistisch orientierte Theorie geht auf Chomsky zurück und besagt, dass das Lernen von Sprachen immer denselben Gesetzmäßigkeiten folgt und somit gleich verläuft wie der Erstspracherwerb. Das sprachliche Vorwissen spielt für diese These folglich keine Rolle, da davon ausgegangen wird, dass der Lerner stetig neue Hypothesen bildet, diese überprüft und gegebenenfalls verwirft.

Die hier aufgeführten Theorien haben alle die strukturellen und formalen, sprachlichen Aspekte des Erwerbs im Fokus. OKSAAR (2003, S.110) kritisiert diese stark sprachorientierte Sichtweise und plädiert für individuumszentrierte Ansätze, welche „die Beziehung zwischen dem Lerner, seinem kommunikativen Repertoire und den Kommunikationsprozessen im jeweiligen soziokulturellen Rahmen“ in den Blick nehmen. Es wird so ermöglicht, die individuellen Gegebenheiten, die den Rahmen für das Sprachenlernen beeinflussen, zu berücksichtigen.

OKSAAR (ebd.) zählt hierzu die, in den 70er Jahren entstandene, *Interlanguagehypothese* die davon ausgeht, dass sich eine Zweitsprache zunächst mit Merkmalen der Erst- und der Zweitsprache ausbildet. Der Lerner durchläuft dabei verschiedene Stufen (Zwischensprachen). Diese Theorie nimmt auch die sogenannte Fossilierung in den Blick. Dieses Phänomen beschreibt das Stehenbleiben auf einer der Entwicklungsstufen und ist häufig bei Erwachsenen Sprachlernern zu beobachten.

1.2.2 DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHE

Die Interdependenzhypothese

Es ist noch umstritten welche Bedeutung die Erstsprache beim Erwerb einer zweiten Sprache spielt und inwieweit Lerner auf das Wissen und Können ihrer Erstsprache

zurückgreifen. Die *Interdependenzhypothese* (CUMMINS 2000, zitiert nach JEUK 2008) geht davon aus, „dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage einer gut erworbenen Erstsprache entwickelt und dass die Zweitsprache von bereits erworbenen Fähigkeiten in der Erstsprache profitiert“ (JEUK 2008, S.31). Dies bedeutet, dass Seiteneinsteiger, die im Alter von zehn oder zwölf Jahren eine zweite Sprache lernen, oft weniger Schwierigkeiten haben, als Kinder mit Migrationshintergrund, die im Land ihrer Zweitsprache aufgewachsen sind. Als Grund wird hierfür die Alphabetisierung in der Erstsprache gesehen. Eine erfolgreich erworbene Erstsprache sowie der Erwerb der Schrift ermöglichen, dass die Fähigkeit zur Analyse sprachlicher Strukturen besser ausgebaut wird. Diese Annahme geht von zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung aus: „BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) umfassen die grundlegenden Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation [...] CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) sind sprachliche Fähigkeiten [...], die sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule, meist im Zusammenhang mit der Schrift, manifestieren“ (JEUK 2008, S.32). Die Interdependenzhypothese nimmt an, dass Fähigkeiten der Dimension CALP in der Erstsprache, den Erwerb der Zweitsprache unterstützen. In Deutschland erwerben viele Kinder mit Migrationshintergrund zwar im familiären Umfeld die BICS ihrer Erstsprache, der Erwerb der Zweitsprache Deutsch findet jedoch im Umfeld des Kindergartens statt. Sind dort die Erwerbsbedingungen für ein Kind nicht optimal, hat es folglich nicht die Möglichkeit, die nötigen grundlegenden Fähigkeiten (BICS) in der deutschen Sprache zu lernen, auf welche im Rahmen der schulischen Bildung jedoch aufgebaut wird. Es gilt also den Blick auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen zu legen und zu schauen, ob diese den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache ermöglichen und fördern.

Die Erstsprache eines jeden Kindes ist wichtig und muss individuell betrachtet werden. Auch für das später folgende Praxisbeispiel ist die Erstsprache von großer Bedeutung und wird deshalb in einem Sprachvergleich in Kapitel 3 näher beschrieben.

Sprachmischungen und Sprachwechsel

Kinder die mit mehreren Sprachen aufwachsen, erfahren in ihrem Leben meist eine strikte Trennung der verschiedenen Sprachen. Viele hoffen so, dem Kind die Unterscheidung beider Sprachen zu erleichtern. ZIMMER (2004) stellt jedoch in Frage, ob sich die verschiedenen Sprachen wirklich gegenseitig stören und ob es zu sogenannten Interferenzen kommt. Lange Zeit ging die Psycholinguistik der Frage nach, wie die beiden Sprachen im Gehirn gespeichert werden. Heute wird davon ausgegangen, dass die Begriffe beider Sprachen manchmal einem gemeinsamen und manchmal einem getrennten Lexikon angehören. Ganz einig ist sich die Forschung jedoch nach wie vor nicht (vgl. ZIMMER 2004), weshalb es Sinn macht, einen Blick in die Praxis zu werfen und zu schauen, wie sich der Erwerbsverlauf mit verschiedenen Sprachen darstellt. TAESCHNER (1983 zitiert nach ZIMMER

2004) hat genau dies getan, indem sie die Entwicklung ihrer zwei Töchter beschrieb, die mit deutsch und italienisch aufwuchsen. Der Verlauf lässt sich in drei Phasen darstellen.

In der ersten Phase, jener der ein- und zwei-Wort-Sätze werden die beiden Sprachen vom Kind noch nicht getrennt und durcheinander verwendet, da es zur Bezeichnung von Gegenständen in der Umwelt meist erst ein Wort aus einer Sprache kennt. Die zweite Phase beschreibt den Spracherwerb in der Phase der rudimentären Sätze. Hier erkennen die Kinder, dass die verschiedenen Gesprächspartner unterschiedliche Sprachen verwenden und fangen an, sich daran zu orientieren und ihre Sprachen zu unterscheiden. Obwohl sich das Lexikon getrennt entwickelt, werden vor allem morphologische, syntaktische und auch semantische Elemente der einen Sprache, in die andere übertragen. Die dritte Phase zeigt sich etwa zum dritten Lebensjahr, wenn die Kinder die beiden Sprachen trennen und gezielt anwenden können.

Bilingual aufwachsende Kinder streben somit selbst die Trennung beider Sprachen an und erreichen dies auch in recht kurzer Zeit. Es stellt sich nun die Frage, wie das Mischen von Sprachen, bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache später erwerben, zu deuten ist. Hierfür sollen jedoch zunächst einige Begriffe, die in der Fachliteratur zu finden sind, erläutert werden (vgl. JEUK 2003).

Von Sprachmischungen wird dann gesprochen, wenn sprachliches Wissen aus einer Sprache in die andere übertragen wird. Dies kann auf verschiedenen Ebenen der Sprache geschehen. Der Vorgang selbst heißt Transfer, das sprachliche Ergebnis wird als Interferenz bezeichnet und kann aus verschiedenen Gründen in der Kommunikation verwendet werden. Während beim *Code-Mixing* unbewusste Sprachenwechsel innerhalb eines Satzes stattfinden, wird beim *Code-Switching* abhängig von Situation und Gesprächspartner gezielt zwischen den Sprachen gewechselt.

Für TRACY (2007) ist das Mischen von Sprachen kein Anzeichen eines Defizits, sondern gehört ganz normal zum Spracherwerb dazu. Sie beschreibt Sprachmischungen als sprachliche Kompetenz, die einem Mehrsprachigen viele sprachliche Möglichkeiten eröffnet. Auch JEUK (2003, S.34) kritisiert, dass „mangelnde Trennungsfähigkeit der Sprachen [...] ein Kriterium für die Begründung sprachtherapeutischer Förderung [sei], ohne dass geklärt werde, welcher Stellenwert Interferenzen in der jeweiligen Kommunikationssituation zukommt“. An dieser Stelle rückt jedoch die Sonderpädagogik in den Blick, welche es zur Aufgabe hat, die Sprecher, ihre Fähigkeiten und Intentionen beim Sprechen zu erfassen und so mögliche Schwierigkeiten zu erkennen, da Sprachmischungen - oft ein Zeichen für sprachliche Kompetenz - auch ein Indiz für Schwierigkeiten beim Erwerb mehrerer Sprachen sein können.

1.2.3 SPRACHERWERB IN GEMEINSAMEN HANDLUNGSSITUATIONEN

Bisher wurde der Erwerb einer zweiten Sprache in dieser Arbeit sehr theoretisch betrachtet und erklärt. Die Theorien zum Zweitspracherwerb versuchen wichtige Merkmale und Abläufe zusammenzufassen, stellen jedoch nicht dar, wie der Erwerb in der Praxis tatsächlich abläuft. Mit dem Blick auf das Kind wird deutlich, dass diese theoretische Sichtweise nicht reicht, um die Prozesse zu erfassen. Ein Blick auf konkretere Merkmale der Abläufe ist bei FÜSSENICH/ GEISEL (2008) zu finden, welche in Anlehnung an die interaktionistische Theorie von BRUNER (2002), gemeinsame Handlungsaktionen zwischen Mutter und Kind als Grundlage für den Spracherwerbsprozess sehen. Der Spracherwerb wird somit nicht als die alleinige Leistung des Kindes angesehen, sondern als ein Prozess, an dem sowohl Kind, als auch die Bezugspersonen beteiligt sind. Die Sprachentwicklung geschieht dialogisch, indem die Erwachsenen ihr Verhalten auf die Fähigkeiten des Kindes abstimmen und Formate schaffen, in denen sich die kindliche Kommunikationsfähigkeit entwickelt. Formate sind routinierte Alltagshandlungen, die zuerst von den Erwachsenen durchgeführt werden und später von den Kindern selbst übernommen werden. Durch das dialogische Handeln in Formaten, lernen Kinder grundlegende sprachliche Merkmale kennen. Beispiele für Formate im frühen Kleinkindalter sind Alltagshandlungen wie Wickeln, Füttern... (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008), während später hauptsächlich wiederkehrende Spielformen oder andere gemeinsame Handlungen, wie das Anschauen eines Bilderbuches, zu nennen sind. Durch die Interaktion mit den Bezugspersonen entwickeln sich zunächst die vorsprachliche Kommunikation und später die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes.

Auch wenn sich diese Arbeit nicht mit dem frühkindlichen Spracherwerb und der Mutter-Kind-Interaktion beschäftigt, ist der Blick auf den Spracherwerb auch für den Umgang mit Mehrsprachigkeit wichtig. Formate sind nicht nur in der Mutter-Kind-Beziehung eine wichtige Grundlage für den Austausch, sondern auch im Elementarbereich. Wiederkehrende Routinehandlungen sind im Kindergarten für alle mehr- und einsprachigen Kinder von großer Bedeutung. Für die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, bietet der Kindergarten oft den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache, wodurch die Formate noch an Bedeutung gewinnen. Viele Kinder kennen von zu Hause wenige Formate und haben anfangs Schwierigkeiten, sich auf diese einzulassen. Umso wichtiger ist es daher, dass die pädagogischen Fachkräfte dies erkennen und Formate entwickeln und anbieten, die auf die Fähigkeiten des Kindes abgestimmt sind. Formate ermöglichen es, den Kindern die kommunikative Funktion von Sprache erfahrbar zu machen und in der Interaktion (z.B. beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuches) ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern.

1.3 ERWERBSBEDINGUNGEN UND EINFLUSSFAKTOREN

Es wurde aufgezeigt, welche bedeutende Rolle Formate für den Spracherwerb von mehr- und einsprachigen Kindern haben. Sind keine passenden Formate für ein Kind vorhanden, kann sich dies auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken. Es gibt jedoch noch weitere Faktoren, die den Spracherwerb von mehrsprachigen Kindern beeinflussen können. Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte, welche die Entwicklung prägen können, zusammengefasst werden. Hierbei wird zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Faktoren unterschieden, wobei eine klare Trennung hier nicht immer möglich ist, da die verschiedenen Faktoren sich gegenseitig bedingen und teilweise voneinander abhängig sind.

Sprachliche Faktoren

Im vorangegangenen Kapitel wurde schon auf die Bedeutung der Interaktion für den Spracherwerb hingewiesen. Diese spielt beim Erstspracherwerb, aber auch beim Zweitspracherwerb eine große Rolle. Die Verwendung der zu erwerbenden Sprache in der Interaktion mit anderen Kindern und Erwachsenen ist als wichtiger Faktor zu sehen, der den Erwerb beeinflussen kann. Der Umfang und die Art des Inputs, der dem Kind angeboten wird, sind entscheidend für den Erwerbsprozess. Das Lernen mehrerer Sprachen wird auch heute noch kritisiert, dabei entscheidet nicht die Anzahl der Sprachen über den Erwerbsverlauf, sondern die Sprachumgebung. Die Rolle der Erstsprache wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Häufig wird der Wissensbestand des Lerners in der Erstsprache auch als ein Faktor bezeichnet, der den Erwerb einer Zweitsprache prägen kann. Da der Erwerb jedoch individuell verläuft, kann dies nicht immer als bedingender Faktor angesehen werden.

Nichtsprachliche Faktoren

Für den Spracherwerb muss der Blick auch, auf nichtsprachliche Faktoren gelenkt werden, die den Verlauf erheblich beeinflussen können. AHRENHOLZ (2008) spaltet die nichtsprachlichen Faktoren noch einmal und unterscheidet interne und externe Faktoren.

Die *internen Faktoren* haben den Lerner selbst im Blick. Hierzu zählen die Motivation, die neue Sprache zu lernen und die Einstellung der zu erwerbenden Sprache gegenüber (vgl. AHRENHOLZ 2008). Dieser Aspekt wird jedoch auch von den externen Faktoren bedingt, da oft die Umgebung darüber entscheidet, welchen Stellenwert eine Sprache für den Lerner hat, je nachdem ob er diese als bedeutsam erfährt oder nicht. Die kognitive Entwicklung wird als weiterer interner Faktor genannt, wobei in der Literatur Uneinigkeit darüber herrscht, ob es eine sogenannte Sprachlerneignung gibt und sich diese auf den Zweitspracherwerb auswirkt und ob ein Zusammenhang zwischen Intelligenz und Zweitspracherwerb besteht (vgl. KNIFFKA/ SIEBERT-OTT 2009).

Unterschiedliche Standpunkte sind in der Literatur ebenfalls bezüglich der Bedeutung des Alters beim Zweitspracherwerb zu finden. Häufig wird die Meinung vertreten, es gäbe Zeitfenster fürs Sprachenlernen, wobei nicht pauschal gesagt werden darf „je früher desto besser“. Vielmehr muss vom Kind aus gedacht werden. JEUK (2003) fasst neuere Forschungsergebnisse zusammen, welche die Annahme bestätigen, dass es nicht wichtig ist, Sprachen möglichst früh zu lernen und dass das Alter nur eine von vielen Einflussvariablen ist.

Der Erwerb einer Zweitsprache wird außerdem von verschiedenen familiären, sozialen und politischen Faktoren beeinflusst. Diese lassen sich als *externe Faktoren* zusammenfassen. Von großer Bedeutung ist hier die Frage nach Migration und deren Umständen sowie der Integration. Auch familiäre Bildungserfahrungen sind zu nennen sowie die Wohnsituation und die Möglichkeit, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten. Dies alles kann Auswirkungen auf die Bereitschaft der Kinder, sich der neuen Sprache zu öffnen, haben. Besucht ein Kind beispielsweise einen deutschen Kindergarten, hat aber außerhalb des Kindergartens keinen Kontakt mit der deutschen Sprache, kann sich dies zunächst auf die Sprachlernmotivation auswirken (vgl. JEUK 2003). Als weiterer zentraler Faktor sind die Förderangebote zu nennen, die für ein Kind geschaffen werden. Diese sind abhängig davon, ob das Kind einen Kindergarten besucht oder schon zur Schule geht. Wichtig ist jedoch immer, die Angebote am Kind auszurichten.

Es gibt viele verschiedene Faktoren, die den Erwerb von Sprachen beeinflussen können. Diese sind individuell unterschiedlich und müssen immer im Einzelfall betrachtet werden, da mehrsprachige Kinder ihre Mehrsprachigkeit in vielen verschiedenen Kontexten erwerben und somit nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden können.

1.4 AUFWACHSEN UNTER DEN BESONDEREN BEDINGUNGEN DER MEHRSPRACHIGKEIT

Es wurde nun ausführlich dargestellt, welche Formen von Mehrsprachigkeit es gibt, wie der Erwerb mehrerer Sprachen ablaufen kann und wodurch er beeinflusst wird. Diese Aspekte wurden bisher jedoch sehr theoretisch betrachtet und es stellt sich nun die Frage, wie es den betroffenen Menschen geht - wie sie selbst ihre Mehrsprachigkeit erfahren und bewerten.

Für eine Antwort müssen verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Da im Mittelpunkt dieser Arbeit die Sprache steht, können andere Aspekte, gesellschaftspolitischer Art, wie die Migration und deren Folgen zwar nur am Rande mit einfließen, dennoch ist es wichtig soziale, familiäre, emotionale und vor allem schulische Bedingungen, unter denen der Spracherwerb vollzogen, in den Blick zu nehmen.

Häufig diskutieren Menschen über Vorteile und Nachteile des mehrsprachigen Aufwachsens. TRACY (2007, S.57) äußert dazu, dass „nicht die Mehrsprachigkeit an sich [nachteilig ist],

sondern der Erklärungs- und Rechtfertigungszwang, mit dem sich mehrsprachige Menschen immer wieder konfrontiert sehen, z.B. dann, wenn sie ihre familiäre Sprachpolitik verteidigen müssen oder weil man bei ihnen – anders als bei sogenannten Monolingualen – dazu neigt, jedes Wort auf die Goldwaage zu legen“. Häufig sprechen die Familien Minderheitensprachen, die in der Gesellschaft keine hohe Akzeptanz erfahren. Dies kann sich negativ auf das Selbstbewusstsein der Sprecher auswirken. Oft kann die Erstsprache nur in der Familie gesprochen werden und es kann auch dort zu Schwierigkeiten kommen, wenn in der Familie mehrere Sprachen gesprochen werden. Wenn die Kinder nicht mehr in der Erstsprache sprechen möchten, fühlen sich Eltern möglicherweise verletzt und finden es schade, dass ihre eigene Sprache weniger gesprochen wird, denn Sprache ist auch immer ein Stück Identität. Häufig liegt dies aber auch daran, dass Eltern falsch beraten werden und mit ihren Kindern zu Hause Deutsch sprechen, wodurch die Kommunikation eventuell erschwert wird. FÜSSENICH/ GEISEL (2008) fassen gute Ratschläge für Eltern zusammen und sprechen sich dafür aus, dass Eltern mit ihren Kindern in ihrer Erstsprache kommunizieren sollen. Grund hierfür ist, dass die Erstsprache sehr bedeutsam und emotional besetzt ist, was sich zum Beispiel in der frühen Mutter-Kind-Interaktion zeigt. In der sogenannten „Babysprache“ oder „Motherese“ kann man nur in seiner Erstsprache sprechen und dadurch dem Kind gegenüber Gefühle ausdrücken.

FÜSSENICH (2008a) betont, dass der Spracherwerb nicht isoliert gesehen werden darf, sondern dass damit die Verarbeitung der verschiedenen Lebenssituationen und unterschiedlichen Kulturen verbunden ist. So ermöglicht die Mehrsprachigkeit mit der Familie in der ehemaligen Heimat der Eltern zu kommunizieren und Zugang zu den kulturellen Wurzeln zu erhalten. VON LAUTZ (2009) berichtet in ihrem Artikel „Walnusszinho“ vom Aufwachsen mit mehreren Sprachen, die sie immer als Bereicherung empfunden hat. Sie macht deutlich, dass die verschiedenen Sprachen ihrer Kindheit mit unterschiedlichen Personen und Lebenssituationen verknüpft waren und beschreibt alltägliche Erfahrungen, kreative Sprachmischungen und die Bedeutung von Schrift beim Erlernen mehrerer Sprachen.

Das Aufwachsen mit mehreren Sprachen wird sicherlich vom familiären und sozialen Hintergrund der Kinder bedingt, dennoch kann jedes Kind mehrere Sprachen erwerben - sei es simultan oder sukzessiv – wenn es dabei die nötige Unterstützung und Förderung erfährt, die ihm zusteht. Dies gilt sowohl für den Erwerb der mündlichen Sprache (z.B. in Kindertageseinrichtungen) wie auch für die spätere Alphabetisierung in der deutschen Sprache, welche für alle mehr- und einsprachigen Kinder eine große Herausforderung darstellt.

2. MEHRSPRACHIGE KINDER AN FÖRDERSCHULEN

2.1 DIE FÖRDERSCHULE IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Die Förderschule ist eine von acht Sonderschularten in Baden-Württemberg, die sich um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf kümmern. Die Förderschule (früher: Schule für Lernbehinderte) bietet Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen und Entwicklungsverzögerungen differenzierte Unterrichts- und Förderangebote an. Die Schwierigkeiten der Schüler basieren auf unterschiedlichsten Ursachen von organischen bis hin zu schwierigen sozialen Umfeldbedingungen. Sie müssen jedoch immer individuell für jedes Kind in den Blick genommen werden. Die Förderschule gliedert sich in der Regel in eine Grund- und eine Hauptstufe, wobei die Klassenbildung selbst aus organisatorischen und pädagogischen Gründen an vielen Schulen unterschiedlich ausfällt. Häufig finden sich an Förderschulen jahrgangsgemischte Lerngruppen über zwei oder drei Jahrgänge. Dies erweist sich als sinnvoll, da die individuellen Lernvoraussetzungen stark variieren und der Unterricht differenziert und individualisiert gestaltet werden muss.

Der Bildungsplan für Förderschulen

Im Jahr 2008 erschien der neue Bildungsplan für die Förderschulen in Baden-Württemberg. Im Folgenden sollen der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie die wesentlichen Bildungsbereiche der Förderschule kurz dargestellt werden. Auf die Fächer und Fächerverbünde wird an dieser Stelle nur knapp eingegangen, da diese größtenteils mit denen der allgemeinbildenden Schule übereinstimmen, um Rück- und Umschulungen zu erleichtern.

Die Förderschule macht ein Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche, „bei denen eine erfolgreiche schulische Förderung nach den Bildungsgängen der allgemeinen Schulen zeitweise oder dauerhaft nicht möglich ist und sich daraus ein sonderpädagogischer Förderbedarf ableitet“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.8). Sie nimmt den Bildungsanspruch dieser Kinder und Jugendlichen in den Blick und schafft Bedingungen und Hilfen, durch die jenen eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird. Hierfür erhalten die Schüler in der Förderschule die Chance, ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken kennenzulernen und weiter zu entwickeln. „Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen erwerben, mit denen sie ihr berufliches und privates Leben selbstständig gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilhaben können“ (ebd.).

Der Bildungsplan der Förderschule schließt an das kompetenzorientierte Bildungsverständnis an, welches mit der Bildungsplanreform 2004 begründet wurde. Konkret formulierte Kompetenzen geben eine Orientierung, die den Unterricht und die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung unterstützt. Im Bildungsplan (2008) wird betont, dass in der Förderschule nicht nur abprüfbares Wissen, sondern vor allem Einstellungen und Haltungen sowie die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten dafür, gefördert werden. Die Förderschule macht es sich deshalb zur Aufgabe, individuelle, auf die Fähigkeiten und Interessen des Schülers abgestimmte, Lernangebote zu schaffen. Die im Bildungsplan aufgeführten Bildungsbereiche „beschreiben zentrale Aspekte der Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler [...] und leisten einen Beitrag dazu, in lebensbedeutsamen Situationen Aktivität und Teilhabe sichern zu helfen“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.9). Die Förderschule greift deshalb die Bildungsbereiche *Identität und Selbstbild, Selbstständige Lebensführung, Umgang mit anderen, Leben in der Gesellschaft, Arbeit und Anforderung und Lernen* auf. Für jeden der sechs Bildungsbereiche sind zunächst Leitgedanken und anschließend *Verbindlichkeiten und Fragestellungen* für die Schulen sowie *Kompetenzen und Anhaltspunkte* für die Entwicklung der Schüler, formuliert (vgl. Bildungsplan Förderschule 2008).

Die Fächer und Fächerverbünde der Förderschule werden an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt, da nicht alle Fächer für diese Arbeit relevant sind. Ein Blick auf den Fächerverbund Sprache soll deshalb genügen. Der Fächerverbund Sprache umfasst sowohl Deutsch als auch Moderne Fremdsprachen. Vorrangiges Ziel ist „die Alphabetisierung in der deutschen Sprache und der damit verbundene Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.144). Es wird zunächst der Erwerb der Zielsprache Deutsch in den Blick genommen, aber auch das Erlernen moderner Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch wird an den Förderschulen angeboten. Die Förderschule erkennt Mehrsprachigkeit als Chance und greift diese im Schulgeschehen auf, wodurch die Identitätsentwicklung der Schüler sowie das interkulturelle Lernen gestärkt werden.

Der Fächerverbund Sprache fällt im Bildungsplan der Förderschule sehr minimal aus. Verglichen mit anderen Bildungsplänen, wie beispielsweise dem der Grundschule (2004) zeigt sich, dass die Kompetenzen im Bereich Sprache kürzer formuliert sind, als an anderen Schularten. Auch der direkte Vergleich der einzelnen Fächer und Fächerverbünde im Bildungsplan der Förderschule macht deutlich, wie klein der Anteil Sprache im Vergleich zu beispielsweise der Religionslehre oder der Mathematik ist. Dies ist sehr bedauerlich, da die Sprache sich durch das gesamte Unterrichtsgeschehen zieht und viele Schüler Schwierigkeiten haben, sich sprachlich auszudrücken, die Zweitsprache Deutsch zu

erwerben oder die Alphabetisierung in der deutschen Sprache zu erlangen. Diese ist jedoch grundlegend für den Erwerb vieler anderer Fähigkeiten.

Der Bildungsplan für Förderschulen formuliert wichtige Kompetenzen und markiert den Bildungs- und Erziehungsauftrag, den die Förderschule hat. Ein Blick in die Förderschulen zeigt jedoch, dass die Umsetzung und das Erwerben der Kompetenzen kein einfacher Schritt ist. Der Bildungsplan fordert die sogenannte individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB), welche es möglich macht, die individuellen Kompetenzen eines jeden Schülers fortlaufend diagnostisch zu erfassen und die Förderangebote daran auszurichten. Diese regelmäßige Leistungsfeststellung sieht ebenfalls vor, die Fähigkeiten der Schüler, diesen selbst, transparent zu machen, damit sie ihre eigenen Stärken kennen und entfalten lernen. ILEB ist wichtig um dem Ziel, die Schüler individuell zu fördern, nachkommen zu können. Dennoch muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass ILEB noch nicht zur Selbstverständlichkeit an Förderschulen geworden ist. Die ausführliche Darstellung der Förderung im zweiten Teil dieser Arbeit wird dies deutlich zum Ausdruck bringen und gleichzeitig die Chancen, die eine individuelle Lernbegleitung in sich birgt, aufzeigen.

2.2 ZUR SITUATION MEHRSPRACHIGER KINDER AN FÖRDERSCHULEN

Die Mehrsprachigkeit an Förderschulen wird im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen. Ein allgemeiner Blick auf die Situation mehrsprachiger Kinder an Förderschulen soll an dieser Stelle Aufschluss darüber geben, wie die Förderschulen den im Bildungsplan formulierten Kompetenzen nachkommen können.

Es ist fast unmöglich, die Anzahl der mehrsprachigen Kinder an Förderschulen zu erfassen. Gründe hierfür sind zum einen die unklare Definition von Mehrsprachigkeit und zum anderen die seltene Erfassung dieser. Im Mittelpunkt jeglicher Forschungsprojekte und Studien stehen meist Kinder mit Migrationshintergrund. Aber auch für diesen Begriff gilt, dass keine allgemeingültigen Definitionen verwendet werden. So wird beispielsweise im Bildungsbericht 2010 (S. IX) von einem sehr weiten Migrationsverständnis ausgegangen: „Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit“. Die Herausgeber von PISA 2009, orientieren sich hingegen an der Definition der OECD und ordnen die Kinder und Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil den Schülern ohne Migrationshintergrund zu (vgl. KLIEME et al. 2010). Auch wenn Uneinigkeit über die Definition des Begriffes herrscht, sind sich die Autoren jedoch darüber einig, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund stetig wächst und diese vor allem an Förderschulen überrepräsentiert sind. Da keine Zahlen zu mehrsprachigen Kindern vorliegen, wird in den folgenden Äußerungen auf Kinder mit Migrationshintergrund Bezug genommen, wobei

hierbei der weitere Migrationsbegriff als grundlegend angesehen wird, da dieser mehr Kinder in den Blick nimmt. Nach der Definition der OECD würden viele Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, unberücksichtigt bleiben.

Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Allein in Stuttgart haben mittlerweile mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. Bildungsbericht 2010). Im Jahr 2009 waren, nach Angaben der Landeshauptstadt, 52,2 % der eingeschulten Kinder zweisprachig aufgewachsen. Viele dieser Kinder besuchen eine Förderschule. Auch POWELL/ WAGNER (2002) beschäftigten sich mit der Überrepräsentanz nichtdeutscher Kinder an Sonderschulen sowie die Veränderung deren prozentualen Anteils bezüglich der Gesamtschülerzahl. Im Jahre 1999 besuchten 70% der Sonderschüler nichtdeutscher Herkunft (der gesamten BRD) die Förderschule (POWELL/ WAGNER 2002). Auch heute noch nehmen diese Zahlen steigend zu (vgl. Bildungsbericht 2010) und es stellt sich die Frage nach den Hintergründen für diese Entwicklung. Hierauf kann hier keine umfassende Antwort gegeben werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde, weshalb einige Gedanken genügen sollen.

POWELL/ WAGNER (2002) vermuten, dass Sprachprobleme häufig die Integration an allgemeinbildenden Schulen verhindern. Sie kritisieren, dass mangelnde Deutschkenntnisse häufig zur Einschulung oder Umschulung in die Förderschule führen und merken an, dass dort jedoch oftmals keine besonderen Angebote zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler gemacht werden. Durch die frühe Selektion im deutschen Schulsystem wird vielen Kindern mit Migrationshintergrund der Besuch einer Grundschule und die dortige Integration nicht möglich gemacht. Mit dem Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg hat sich auch der Expertenrat des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2011) befasst.

Nicht nur die vorliegenden Zahlen, sondern vor allem ein Blick in die Förderschulen Baden-Württembergs zeigt, welche sprachliche Vielfalt dort vorhanden ist. Teilweise findet man innerhalb einer Klasse zehn verschiedene Herkunftssprachen. Leider werden diese Sprachen selten im alltäglichen Schulgeschehen thematisiert. Im vorangegangenen Unterkapitel wurde bereits auf den Bildungsplan der Förderschule eingegangen und es wurde dargelegt, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler als Chance erkannt wird. Dieser Forderung des Bildungsplanes wird jedoch leider bis heute kaum nachgegangen. Die Notwendigkeit der Förderung von Herkunftssprachen wird zwar im Bildungsplan anerkannt, dennoch in der Praxis meist noch nicht umgesetzt. Die Sprachen der Kinder bleiben nicht selten unberücksichtigt, was sich dadurch zeigt, dass viele Lehrer nicht über die Erst- und Familiensprachen ihrer Schüler informiert sind und diese im Unterricht nicht thematisiert werden. Dabei fordert der Bildungsplan der Förderschule (2008, S.144), „dass den

Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geboten wird, ihre Gefühle, Träume, Fantasien und individuellen Vorstellungen in Deutsch wie auch in ihrer Erstsprache auszudrücken“. Die Schüler sollen sich jedoch nicht nur mit sprachlichen Beiträgen in ihrer Erstsprache einbringen, sondern Gelegenheit erhalten, ihre Sprachen miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen. Häufig sind jedoch die einzigen Sprachen, die ergänzend zum Deutschen in der Schule zu finden sind, moderne Fremdsprachen, meistens Englisch. Sicherlich ist es auch von Bedeutung Förderschüler die Begegnung mit Fremdsprachen zu ermöglichen, doch sei an dieser Stelle die Frage erlaubt, wie sinnvoll es ist, die Schüler der Grundstufe mit Englisch zu konfrontieren, wenn diese gerade mit der Alphabetisierung in der deutschen Sprache vor einer großen Herausforderung stehen. Zu dieser Aussage wird in Kapitel 5 Stellung bezogen.

Die Beschreibung von Sara, im zweiten Teil dieser Arbeit, zeigt, dass viele Kinder mit geringen Deutschkenntnissen in die Förderschule eingeschult werden. Die Alphabetisierung in der deutschen Sprache ist ohne Einbezug der Erstsprache eine schwierige Aufgabe und die Leistung, die diese Kinder erbringen, gilt es gesondert zu beachten und zu würdigen.

Internationale Vorbereitungsklassen

Oftmals sind mehrsprachige Schüler in Deutschland geboren und besuchen ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten, in dem sie Deutsch lernen, wenn sie nicht schon früher in ihrer Familie verschiedene Sprachen erworben haben. Dennoch gibt es auch Kinder, die bis zum Eintritt in die Schule kaum oder gar keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Sara zählt ebenfalls zu dieser Gruppe, da sie erst im Alter von sechs Jahren nach Deutschland kam. Kinder die eine solche Migrationserfahrung haben, besuchen zunächst häufig eine internationale Vorbereitungsklasse. Da auch Sara längere Zeit eine solche Klasse besuchte, sollen diese im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die internationalen Vorbereitungsklassen sind ein Element verschiedener Angebote zur Sprachförderung in Baden-Württemberg. Sie sind meist an Grund- oder Hauptschulen angegliedert und für Kinder und Jugendliche gedacht, die über keine oder wenig Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Ziel der Förderklassen ist es, die deutsche Sprache zu erlernen, damit den Schülern möglichst schnell ein Wechsel in die Regelklasse gelingen kann. In der Regel besuchen die Schüler die Vorbereitungsklasse für ein Schuljahr, in einzelnen Fällen ist auch ein zweijähriger Besuch möglich. Auch Sara ging für die Dauer von zwei Schuljahren in die internationale Vorbereitungsklasse, bevor sie in die Förderschule umgeschult wurde.

2.3 TYPISCHE SCHULBIOGRAPHIEN

Im vorangegangenen Unterkapitel wurde bereits auf den Zusammenhang von Herkunft und Bildungsbenachteiligung verwiesen. Es soll nun nicht weiter auf mögliche Ursachen und die Darstellung der Zusammenhänge eingegangen, sondern in den Blick genommen werden, was diese Bildungsbenachteiligung für die Kinder und Jugendlichen konkret bedeutet und wie sie sich im Schulverlauf abzeichnen kann. Die Überschrift „Typische Schulbiographien“ ist zugegeben ein wenig spitz formuliert und die Bezeichnung *typisch*, ziemlich ungenau. Was ist *typisch* und ab wann wird eine Schulbiographie zu einer *Typischen*? Diese Fragen sind berechtigt, jedoch wird hier keine Klassifizierung von Schullaufbahnen angestrebt. Es sollen vielmehr mögliche Abläufe skizziert werden, die auf Schüler der Förderschule zutreffen können. Die dargestellten Zusammenhänge dürfen nicht verabsolutiert werden, sondern dienen lediglich einem Einblick in die Schulsituation und den damit verbundenen Folgen für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche.

Betrachtet man Schulbiographien von mehrsprachigen Förderschülern, zeigt sich, dass diese häufig durch Brüche gekennzeichnet sind. Viele Kinder werden zunächst in die Grundschule eingeschult, wo sie möglicherweise aufgrund ihrer noch geringen Deutschkenntnisse dem Unterrichtsstoff nicht folgen können. Die Folge sind Klassenwiederholungen, Umschulungen oder der Wechsel in eine Förderschule. Durch diese Brüche erleben die Schüler keine vertrauensvolle Lernumgebung, da Lernort und Bezugspersonen sich immerzu verändern. Ein kontinuierliches Lernen ist in solchen Fällen kaum möglich (vgl. KOPP 2008). Die Schüler selbst haben auf ihre Schullaufbahn oft keinen direkten Einfluss, was folgende Schüleräußerung eines türkischen Jungen, der kurz vor Schuleintritt mit seiner Familie nach Deutschland kam, zeigt: „Das war doch dumm, daß ich gleich in die Schule mußte, obwohl ich nicht Deutsch konnte. Lernen, sprechen und schreiben, das geht doch nicht gleichzeitig!“ (SCHUMANN 1995, S.268).

Nicht selten erfahren die Schüler von Beginn der Schulzeit an, dass sie den schulischen Anforderungen nicht gewachsen sind, was meist durch eine mangelnde Passung von Unterrichtsangebot und den Fähigkeiten der Schüler hervorgerufen wird. Oft können die Schüler kein Selbstbewusstsein für die eigenen Stärken entwickeln, da sie aufgrund ihrer Leistungen eine ablehnende Haltung von Seiten der Mitschüler oder auch der Eltern erfahren. SCHUMANN (1995) betont, dass die Schüler durch diese Erfahrungen oft ein negatives Selbstbild entwickeln und keine Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen erhalten. Die Barrieren zum erfolgreichen Lernen werden für viele Schüler immer größer und es gelingt ihnen nicht, eine positive Haltung gegenüber schulischem Lernen aufzubauen. Das Ergebnis dieses Teufelskreises, der häufig schon mit dem Eintritt in die Schule in Gang gesetzt wird, ist, dass die Schüler ihre Kenntnisse während der Schulzeit häufig kaum erweitern. Für den Erwerb mündlicher und

schriftsprachlicher Kompetenzen bedeutet dies, dass vielen Lernenden die Funktion von Schrift in der Schule nicht vermittelt wird, sie keinen Nutzen dieser Kulturtechnik erkennen und aufgrund dessen außerhalb der Schule nicht schreiben oder lesen (vgl. KOPP 2008).

Die hier beschriebenen Umstände können in einzelnen Fällen zu funktionalem Analphabetismus führen. „Der Begriff *funktional* bedeutet, dass es sich nicht um Personen ohne Kenntnisse handelt, sondern dass sie mit ihren Fähigkeiten die Funktionen der Schrift in *ihrer* Gesellschaft nicht nutzen können“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008). In Deutschland gibt es mehr funktionale Analphabeten als vermutet. Für viele Menschen ist es unvorstellbar, wie Schüler trotz mehrjährigem Schulbesuch nicht richtig lesen und schreiben können (vgl. FÜSSENICH 1993). Dennoch ist dies Realität. Die Schule, insbesondere die Förderschule, muss dieser Tatsache ins Auge blicken und der Entstehung von funktionalem Analphabetismus entgegenwirken. Ein wichtiger Schritt hierfür ist, sich als Lehrkraft mit der Lernbiographie der Schüler auseinander zu setzen und ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten möglichst früh zu erfassen. SCHUMANN (1995) hat sich mit Analphabetismus in der Schule beschäftigt und beschreibt Ursachen und Verläufe von Lernbiographien mehr- und einsprachiger Förderschüler der Hauptstufe. Ein Großteil der Schüler an der Förderschule erwirbt im Laufe der Schulzeit sicher wichtige mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen, dennoch darf die Thematik des Analphabetismus nicht unterschätzt werden. Häufig enden die Schul- und Lernbiographien der Förderschüler mit einem nicht erreichten Schulabschluss. Zahlreiche Schulabgänger verlassen die Schule ohne Abschluss (vgl. POWELL/ WAGNER) und haben deshalb weniger Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die Etikettierung als „Förderschüler“ erschwert es den Schulabgänger zusätzlich im Arbeitsleben Fuß zu fassen. Es gilt daher, die Schwierigkeiten der Schüler frühzeitig zu erkennen und passende Fördermaßnahmen anzubieten, damit sie ihre eigenen Kompetenzen kennen und erweitern können.

3. SCHWIERIGKEITEN BEIM ERWERB MÜNDLICHER SPRACHE UND DER SCHRIFT

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, was es bedeutet unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit aufzuwachsen. Der Blick wurde dabei größtenteils auf äußere Umstände gerichtet und nicht auf die Sprache selbst. Diese soll nun in diesem Kapitel in den Fokus der Betrachtung rücken und mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb mündlicher Sprache und der Schrift dargestellt werden. Die hier beschriebenen Prozesse und Herausforderungen, die Kinder beim Schriftspracherwerb meistern müssen, beziehen sich sowohl auf mehr- als auch auf einsprachige Kinder. Dennoch werden vor allem mehrsprachige Kinder mit ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Blick genommen.

Schwierigkeiten beim Erwerb der mündlichen Sprache sind nicht immer hörbar (vgl. FÜSSENICH 2008b) und werden aus diesem Grund auch von pädagogischen Fachkräften nicht immer frühzeitig erkannt. Es ist wichtig, geeignete Verfahren zu entwickeln, die es ermöglichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Schüler zu erfassen und Fördermaßnahmen abzuleiten. In diesem Kapitel wird gezielt auf den Erwerb der Schrift eingegangen, wobei die mündliche Sprache immer mit einzubeziehen ist, da beide untrennbar miteinander verbunden sind. Ein Sprachvergleich gibt abschließend Einblick in die Anforderungen, vor welche mehrsprachig aufwachsende Kinder gestellt werden.

3.1 SCHRIFTSPRACHERWERB UNTER DEN BESONDEREN BEDINGUNGEN DER MEHRSPRACHIGKEIT

Mehr- und einsprachige Kinder haben differierende Erfahrungen mit Schrift, wenn sie in die Schule kommen. Dies liegt daran, dass sie im Elementarbereich unterschiedlich mit Schrift konfrontiert werden. Einige Kinder können bei Schuleintritt schon schreiben oder lesen, während andere die Funktion von Schrift noch nicht kennengelernt haben. Beschäftigt man sich mit dem Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder, darf also nicht nur die Schule Gegenstand der Betrachtung sein, sondern auch der Elementarbereich, da bereits hier der Schriftspracherwerb beginnt. Die ersten Erfahrungen die Kinder mit Schrift machen, werden als Literacy bezeichnet (vgl. FÜSSENICH/ GEISEL 2008).

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder müssen von der Schule berücksichtigt werden, da es sonst sehr schnell zur Über- und Unterforderung einzelner Kinder kommen kann. Der Schriftspracherwerb ist für alle Kinder eine große Herausforderung und stellt dennoch unter den besonderen Bedingungen der Mehrsprachigkeit ein „komplexes Problem“ (BELKE 1999, S. 101) dar. In der Literatur sind viele verschiedene Modelle zum

Schriftspracherwerb zu finden (vgl. CRÄMER /SCHUMANN 2002). Diese Modelle bleiben in der vorliegenden Arbeit jedoch eher unberücksichtigt und werden nur am Rande erwähnt. Grund dafür ist, dass sie meist Stufen oder Phasen des Erwerbs skizzieren, dabei jedoch wenig Orientierung und Einblicke in den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder geben. Die Voraussetzungen, die Kinder beim Schuleintritt mitbringen sind so heterogen, dass nur ein individueller Blick auf das Kind und dessen Fähigkeiten Aussagen über die Entwicklungsschritte beim Schriftspracherwerb geben kann. Dennoch soll, bevor mögliche Schwierigkeiten beschrieben werden, dieser als ein komplexer Prozess der Denkentwicklung dargestellt werden.

3.1.1 SCHRIFTSPRACHERWERB ALS DENKENTWICKLUNG

Die Perspektive auf den Erwerb der Schriftsprache hat sich in den letzten Jahren verändert. Nicht mehr zu vermittelnde Inhalte stehen im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Fähigkeiten der Kinder. Der Schriftspracherwerb wird aus Sicht der Lernenden betrachtet und als Entwicklungsprozess gesehen, „bei dem sich das Kind schrittweise das System unserer Schrift erarbeitet und selbstständig Regeln zur Verschriftung der gesprochenen Sprache entdeckt“ (CRÄMER/ SCHUMANN 2002). Da die Kinder vor Schuleintritt unterschiedliche Erfahrungen mit Schrift gemacht haben, gehen sie auf verschiedene Weisen an die Schrift heran. Individuelle Lernstrategien, Zugriffsweisen und Lernerfahrungen gilt es somit bei der Gestaltung des Anfangsunterrichts zu berücksichtigen.

Der Schriftspracherwerb ist als ein Teil des gesamten Spracherwerbs zu sehen und eng mit der mündlichen Sprache verknüpft. Er stellt einen wichtigen Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern dar (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008). Durch den Erwerb von Schrift erfassen Kinder Wörter als „isolierbare bedeutungstragende Einheiten“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, S.24). Die große Herausforderung für die Lernenden ist hierbei, dass die Sprache zunehmend zum Gegenstand der Betrachtung wird und die Kinder ihre Aufmerksamkeit, weg von der inhaltlichen Seite der Sprache, hin zu formalen Aspekten lenken müssen (ebd.). Kinder müssen beim Schriftspracherwerb lernen, ihre mündliche Sprache zu reflektieren und von der Schriftsprache zu unterscheiden. Als wichtige Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache nennen CRÄMER/ SCHUMANN (2008) das Fehlen eines Gesprächspartners, eines natürlichen Kommunikationskontextes und außersprachlicher Ausdrucksmittel sowie die Abstraktheit der Schrift. Mit dem Erwerb der Schrift lernen Kinder sich von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache zu lösen, deren formale Seite zu betrachten und sie in Einheiten wie Wörter oder Sätze zu kategorisieren. Hierfür ist es wichtig über Sprache zu sprechen. Die Begriffe Metakommunikation und Extrakommunikation sind deshalb von Bedeutung: *Metakommunikation* bedeutet, dass im Gespräch selbst, sprachliche Phänomene thematisiert werden, um beispielsweise

Missverständnisse zu klären. *Extrakommunikation* findet dann statt, wenn ohne das Auftreten von Kommunikationsschwierigkeiten, sprachliche Besonderheiten explizit zum Gesprächsinhalt werden. Metasprachliche Fähigkeiten entwickeln die Kinder bereits beim Bedeutungserwerb und bauen diese im Laufe der Zeit weiter aus. Da Kinder im Elementarbereich unterschiedliche sprachanalytische Fähigkeiten entwickeln, variieren ihre metasprachlichen Kompetenzen bei Schuleintritt. Die besondere Aufgabe des Anfangsunterrichts liegt folglich darin, Gelegenheiten zu schaffen, in denen über Sprache gesprochen wird und Schüler ihre individuellen Zugriffsweisen zur Schrift ausbauen können. „Kinder erkennen nur durch Einsicht und nicht durch ein Training den Aufbau der (Schrift-) Sprache“ (FÜSSENICH 2010a, S.267).

Durch die sprachanalytische Tätigkeit beim Schriftspracherwerb erweitern Kinder auch ihre Fähigkeiten der mündlichen Sprache, da die Konfrontation mit der Schrift den Prozess des Sprechens bewusster macht. Es ist wichtig, dass den Kindern schon im Elementarbereich und vor allem im Anfangsunterricht die Funktion von Schrift erfahrbar gemacht wird, denn nur wer die Bedeutung von Schrift kennt, weiß diese auch zu nutzen und erfährt Motivation zum Schreiben und dem Erwerben der Schriftsprache. Diese Motivation ist Voraussetzung um zu erkennen, dass schreiben nicht nur *abschreiben* bedeutet, wie es häufig von Schulabgängern empfunden wird.

Der Erwerb der Schrift ist ein individueller Prozess, der bei jedem Kind anders abläuft. Dennoch lassen sich bei allen Schreibanfängern gemeinsame Strukturen im Verlauf erkennen. Wie bereits erwähnt, wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Stufenmodelle entwickelt, die diese gemeinsamen Abläufe erfassen und abbilden. Eine Zusammenfassung über verschiedene Entwicklungsmodelle geben FÜSSENICH/ LÖFFLER (2008). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit diese Stufenmodelle auch auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zutreffen. Hierfür muss unterschieden werden, ob der Lerner bereits in seiner Erstsprache alphabetisiert wurde oder nicht. Wenn ja, kann es zu Interferenzen nicht nur in der mündlichen Sprache, sondern auch in der Schrift kommen (vgl. BELKE 1999). Da im Mittelpunkt dieser Arbeit Kinder und nicht Erwachsenen stehen, soll nun dargestellt werden, wie der Schriftspracherwerb unter der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und Anfangsunterricht zu sehen ist. Dies soll anhand des Stufenmodells von THOMÉ (2003) geschehen.

THOMÉ (2003) unterscheidet fünf Phasen von denen an dieser Stelle primär die ersten beiden, die *präliteral-symbolische* und die *protoalphabetisch-phonetische Phase* Bedeutung tragen. Ein Kind mit Deutsch als Erstsprache fängt in diesen Phasen an, Schrift zunächst zu imitieren und später erste Grapheme zu verschriften. Das Interesse des Kindes richtet sich mehr und mehr auf die Zeichen des deutschen Schriftsystems und deren Bedeutung. Erste lautorientierte Schreibungen, sogenannte „Skelettschreibungen“ werden vom Kind produziert

und es lernt einzelne Wörter, zum Beispiel den eigenen Namen, richtig zu schreiben. Diese Phasen des Schriftspracherwerbs finden meist schon im Elementarbereich statt. Häufig werden die Kinder von Eltern oder pädagogischen Fachkräften bei diesen ersten Schreibungen unterstützt. Die anschließende dritte, *alphabetische Phase*, beginnt dann meist mit dem Eintritt in die Schule. Für einsprachige Kinder klingt dieses Modell sehr plausibel, doch wie sieht es mit Kindern aus, die mehrsprachig aufwachsen?

Es gibt viele mögliche Entwicklungsverläufe, die hier nicht in wenigen Sätzen beschrieben werden können, weshalb ein paar Denkanstöße genügen sollen. Mehrsprachige Kinder werden möglicherweise mit verschiedenen Schriftsystemen konfrontiert. Die Eltern verwenden ein anderes Schriftsystem als die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten. Kinder, die keinen Kindergarten besuchen oder selbst Migrationserfahrungen gemacht haben, durchlaufen die ersten Phasen des Schriftspracherwerbs somit in ihrer Erstsprache und werden erst bei Schuleintritt mit dem deutschen Schriftsystem konfrontiert. Hier findet ein Bruch in den Phasen des Erwerbs statt. Dies war auch der Fall bei Sara, worauf im zweiten Teil dieser Arbeit ausführlich eingegangen wird.

Es zeigt sich, dass die Erwerbsbedingungen unter denen Kinder mit Schrift konfrontiert werden, sehr unterschiedlich sein können und die Phasenmodelle deshalb nur begrenzt Auskunft über den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder geben. Die voneinander abweichenden Ausgangsbedingungen mit Schrift müssen deshalb von der Schule erkannt und berücksichtigt werden.

3.1.2 SCHWIERIGKEITEN BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB

Zahlreiche Kinder, vor allem Schüler der Förderschule, haben Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache. Früher wurden diese an Teilleistungsschwächen und mangelnder Merkfähigkeit festgemacht, heute hat sich eine neue Sichtweise durchgesetzt, welche den sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand des Kindes und die Lehrprozesse im Blick hat (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008). Warum ist es sinnvoll, Lernschwierigkeiten zu erfassen?

Der Blick auf die Probleme beim Schriftspracherwerb ermöglicht es, unterschiedliche Bedingungen zu erfassen, die den Erwerb erschweren oder behindern, und die Lehrprozesse daran auszurichten.

Schwierigkeiten zeigen sich zum Beispiel wenn einzelne Schüler die Erwerbsphasen langsamer durchlaufen als der Großteil der Kinder. Das kann daran liegen, dass Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oft noch nicht die Stufe der sprachlich-kognitiven Entwicklung der Mitschüler, erreicht haben. Ursache hierfür können vor allem bei Zweisprachigkeit Probleme beim Bedeutungserwerb sein. Kinder, die viele Wörter noch nicht verstehen, haben Probleme die formalen Aspekte der Sprache zu betrachten, was als wichtige Einsicht für den Erwerb der Schrift vorausgesetzt wird. Lernschwierigkeiten zeigen sich jedoch nicht

nur durch eine verzögerte Schriftentwicklung, sondern auch durch andere Zugriffsweisen und Lernstrategien (vgl. FÜSSENICH 2010a). Kinder mit Schwierigkeiten sind häufig wenig motiviert und zeigen Vermeidungsverhalten, welches durch Lernblockaden und Unsicherheit hervorgerufen wird. Sie wollen Schrift nicht freiwillig nutzen, vor allem nicht außerhalb der Schule. Schrift wird von Schülern mit Lernschwierigkeiten nach der Schule oft als etwas Negatives empfunden und sie verbinden mit *schreiben* nur ihre Erfahrungen mit *rechtschreiben* bzw. *abschreiben* und kennen nicht die Besonderheit des Schreibens eigener bedeutsamer Texte (vgl. KOPP 2008). Die Motivation dieser Schüler ist meist gering, wobei ja gerade diese für den erfolgreichen Schriftspracherwerb eine bedeutsame Rolle spielt. Für FÜSSENICH (2006) ist die Motivation, neben dem Verfassen von Texten und der Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit, eine der drei Säulen zur Textkompetenz. Wird die Funktion und Bedeutung von Schrift von einem Kind nicht erfasst, ist es nötig, die Lehrprozesse in den Blick zu nehmen. Lehrer müssen die Schwierigkeiten der Schüler frühzeitig erkennen und zur Prävention von funktionalem Analphabetismus geeignete Methoden frühzeitiger Lernstandsbeobachtung entwickeln und anwenden (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008). Welche Möglichkeiten einer gezielten Diagnose es gibt und wie daraus eine optimale Passung zwischen Lerner und Lernangebot entstehen kann, wird später dargestellt. Wie äußern sich die Lernprobleme der Schüler und wo liegen häufige Schwierigkeiten?

Die folgende Beschreibung begrenzt sich auf die, für den Praxisteil relevanten Bereiche. Bei Kindern mit Lernproblemen ist es wichtig, Zusammenhänge zwischen der mündlichen Sprache und der Schrift zu untersuchen. Da der Schriftspracherwerb eng an die Entwicklung mündlicher Fähigkeiten gebunden ist, muss diagnostiziert werden, ob die Schwierigkeiten nur auf der mündlichen oder der schriftlichen Ebene bzw. auf beiden zu finden sind.

Beim Erwerb der mündlichen Sprache zeigen sich diese bei mehrsprachigen Kindern häufig durch Probleme beim Bedeutungserwerb und der Grammatik. Probleme beim Bedeutungserwerb äußern sich dadurch, dass Kinder keine Strategien anwenden, um ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Ein wichtiges Indiz hierfür ist es, wenn sie keine Fragen stellen, keine Äußerungen imitieren und häufig auf nonverbale kommunikative Mittel zurückgreifen. FÜSSENICH/ GEISEL (2008) merken an, dass Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb oft nicht wahrgenommen werden und kritisieren zudem, dass diese meist nur mit einem eingeschränkten Wortschatz gleichgesetzt werden. Es gibt jedoch vier Problembereiche beim Erwerb von Bedeutungen: eingeschränkter Wortschatz, fehlenden Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes, Probleme mit dem Sprachverständnis und Probleme mit der Wortfindung (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S. 18). Durch Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb werden die sprachlichen Äußerungen von Kindern oft schwer verständlich. Nicht selten hat man zunächst den Eindruck, dass diese Kinder Probleme auf der grammatischen Ebene haben und erst auf einen zweiten

differenzierten Blick wird deutlich, dass diese im semantischen Bereich liegen. Schwierigkeiten beim Spracherwerb können sich jedoch auch im Bereich der Grammatik zeigen. Hier rückt vor allem die Verwendung von Artikeln in den Blick. Vielen mehrsprachigen Kindern fällt die Verwendung der Artikel schwer, welche grundlegend sind, für eine richtige Kasusmarkierung. Die Verwendung von Präpositionen und der damit verbundene Kasus, können ebenfalls Stolpersteine der deutschen Sprache sein. Eine weitere Ebene der mündlichen Sprache in der Schwierigkeiten auftreten können ist die Aussprache. Treten in diesem Bereich Probleme auf, ist es wichtig den Kindern professionelle Hilfe anzubieten (ebd.). Diese Schüler müssen sensibel an den Erwerb der Schrift herangeführt werden.

Häufig erlangen Kinder keine Einsicht in den Aufbau und die Funktion von Schrift. Aufgrund dessen sind sie oft noch unsicher beim alphabetischen Schreiben, weshalb falsche oder fehlende Graphem-Phonem-Korrespondenzen diagnostiziert werden müssen. Dies ist wichtig, denn die orthographische und morphematische Strategie können nur auf eine sichere alphabetische Verschriftung aufbauen.

Ein weiterer Bereich in dem Schüler Schwierigkeiten haben, ist der Bereich des Textes Schreibens. Das Verfassen von Texten ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem viele verschiedene Faktoren eine Rolle spielen. Die drei Säulen zum Text schreiben von FÜSSENICH (2006) setzen sich aus den Teilbereichen Motivation, Texte schreiben und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit zusammen. In all diesen Bereichen können Schwierigkeiten auftreten. Wichtige Stichworte sind hier zum Beispiel die Textkohärenz, das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, der Adressatenbezug, Kreativität und das thematische Wissen (vgl. HUSEN 2009). Das Modell verdeutlicht jedoch auch, wie wichtig der Blick auf die Lehrprozesse ist.

Ein weiterer großer Bereich des Schriftspracherwerbs bei dem mehrsprachige Kinder an Förderschulen häufig Schwierigkeiten haben, ist das Lesen. Hier muss einerseits der Blick auf die Lesefähigkeit und andererseits auf das Leseverständnis gelegt werden. Schwächere Schüler wenden oft ungünstige Lesestrategien an und lernen Texte beispielsweise auswendig, wenn sie keine Gelegenheit bekommen sich andere Zugriffsweisen anzueignen (vgl. CRÄMER/ SCHUMANN 2002).

Eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und den Lernbedingungen sind häufig Ursache für Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache und auch anderen schulischen Inhalten. Die Gründe dafür, dass Kinder Schwierigkeiten haben, liegen somit nicht immer beim Kind selbst, sondern können auch durch andere äußere Einflüsse bedingt sein. Um dem entgegen zu wirken, ist es wichtig, eine optimale Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und schulischen Angeboten zu erhalten. Eine detaillierte und differenzierte Diagnose ist hierfür unabdingbar.

3.2 DIAGNOSE (SCHRIFT-) SPRACHLICHER FÄHIGKEITEN VON MEHRSPRACHIGEN KINDERN

Wie kann eine solche Diagnose aussehen, aus der geeignete Fördermaßnahmen abgeleitet werden können und die eine optimale Passung ermöglicht?

Im letzten Jahrzehnt haben Sprachstandserhebungsverfahren von mehrsprachigen Kindern zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Bildungspolitik hat sich ausführlich mit der Thematik beschäftigt und es wurden verschiedene Verfahren entwickelt, die in den Bundesländern vor Schuleintritt verpflichtend durchgeführt werden. Hierbei handelt es sich meist um Screenings oder andere quantitative Verfahren, mit denen eine erste Auswahl der Kinder möglich ist, die in bestimmten Bereichen von der Altersnorm abweichen. Die Verfahren ermöglichen es, förderbedürftige Kinder zu identifizieren.

Die Sonderpädagogik betrachtet jene Verfahren jedoch kritisch, da sie keine Hinweise darauf geben, welche Fördermaßnahmen für das Kind geeignet sind. JEUK (2009) merkt an, dass diese standardisierten Verfahren andere Ziele verfolgen als förderdiagnostische Vorgehensweisen und kritisiert die Art und Weise wie in Deutschland mit den Sprachstandserhebungen umgegangen wird. In den einzelnen Bundesländern werden viele verschiedene Verfahren eingesetzt und es herrscht kein Konsens darüber, was ein Kind können muss, um bei einem Screening die Norm zu erfüllen. Die Ergebnisse der einzelnen Verfahren fallen oft unterschiedlich aus und JEUK (2009, S.144) wirft der Bildungspolitik vor danach zu agieren, „wie möglichst schnell und kostengünstig Zahlen förderbedürftiger Kinder ermittelt werden können“. Er kritisiert ebenfalls den Umgang mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen, deren Verwendung häufig unklar ist und die nicht zur Ableitung von Fördermaßnahmen geeignet sind. Desweiteren vertritt er die Meinung, dass eine Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes eines Kindes nicht mit einer einmaligen Prüfung möglich ist, da sich der kindliche Entwicklungsverlauf nicht linear abzeichnet. Einmaliges Verfahren können die Entwicklung eines Kindes nicht in den Blick nehmen und sind deshalb kritisch zu sehen und durch förderdiagnostische Verfahren zu ergänzen. Dies trifft für JEUK (ebd.) auf einsprachige sowie mehrsprachige Kinder zu, wobei die Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Schülern eine größere Schwierigkeit darstellt, da diese Kinder unter vielen individuellen sozialen, familiären und institutionellen Bedingungen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Das Alter kann folglich nicht als Bezugsnorm gewählt werden. JEUK (ebd.) plädiert für, kindorientierte Verfahren, die Einblicke in den sprachlichen Entwicklungsverlauf der Kinder geben können. Auch FÜSSENICH (2010b) spricht sich für die Orientierung an Entwicklungsnormen statt an Altersnormen aus und kritisiert zudem, dass biographische Daten, wie Erstsprache oder Familiensprache, in den verpflichtenden Sprachdiagnosen der Länder, unberücksichtigt bleiben.

An dieser Stelle kann nur eine Auswahl vorhandener Verfahren beschrieben werden, weshalb die für den Praxisteil relevanten Verfahren Beachtung finden. Grundlegend für alle ist die Annahme, dass „Fehler als Ausdruck von Lernentwicklung und Lernblockierung“ (CRÄMER/ SCHUMANN 2002, S.290) und nicht als Defizit gesehen werden. Für die Förderung, die im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellt wird, wurden aus den oben genannten Gründen nur qualitative Diagnoseverfahren verwendet. Die Auswahl der förderdiagnostischen Verfahren ist geprägt durch eine entwicklungsorientierte Sichtweise, die das Können des einzelnen Kindes in den Fokus rückt. In Anlehnung an DEHN (1996, S.16) ist allen Verfahren gemein, vom Können des Kindes auszugehen und das pädagogische Handeln an folgenden drei Fragen auszurichten:

Was kann das Kind schon?

Was muss das Kind noch lernen?

Was kann das Kind als nächstes lernen?

Ausgehend von dieser Haltung werden im Folgenden die angewendeten förderdiagnostischen Verfahren vorgestellt:

Beobachtungen und Erfassung biographischer Daten

Voraussetzung für eine umfassende Diagnose ist das Kennenlernen des Kindes sowie die Sammlung umfangreicher Informationen über seine Biographie und sein Umfeld. Verschiedene Autoren schlagen deshalb pädagogischen Fachkräften und Lehrern vor, Beobachtungsbögen und diagnostische Leitfragen zu Hilfe zu nehmen (KNAPP 2001, FÜSSENICH 2010c). Zunächst muss die Sprachlernbiographie des Kindes und die Erst- und Familiensprache in Erfahrung gebracht werden. Bevor gezielt einzelne sprachliche Bereiche erfasst werden, bietet es sich an auch einen Blick auf die sprachliche Umgebung des Kindes zu legen. Wie wird in der Familie kommuniziert und welchen Stellenwert hat die Schrift? Zu wem hat das Kind außerhalb der Kindertageseinrichtung oder der Schule Kontakt? Hat das Kind schon einmal Sprachförderung erhalten?

Desweiteren ist es hilfreich, die Interessen des Kindes ausfindig zu machen, um eine Förderung später daran auszurichten. Besonders im Elementarbereich ist der Blick auf das kindliche Spielverhalten bedeutsam, da die Sprachentwicklung eng mit der Spielentwicklung zusammen hängt. Anschließend können konkret sprachliche Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen beobachtet werden. Leitfäden unterstützen die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer dabei, ihre Beobachtungen gezielt durchzuführen und strukturiert zu dokumentieren.

Beobachtungsbogen zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008)

Der Bedeutungserwerb ist als Zentrum des Spracherwerbs zu sehen, da dieser die Grundlage für den Erwerb der Grammatik und der Aussprache darstellt. Eine gezielte Diagnose in diesem Bereich daher grundlegend und wird leider noch zu selten durchgeführt. Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb werden oft nicht erkannt, weshalb FÜSSENICH/ GEISEL (2008) einen Beobachtungsbogen entwickelt haben, anhand dessen die kindlichen Fähigkeiten konkret analysiert werden können. Der Beobachtungsbogen ermöglicht es festzustellen, ob Kinder ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten erweitern oder nicht. Hierfür gibt es zwei unterschiedliche Bögen. Der Erste dokumentiert, inwiefern das Kind seine Fähigkeiten erweitert. Es ist sinnvoll, auch konkrete Beispiele sprachlicher Äußerungen des Kindes zu notieren, um beispielsweise im Elterngespräch auf diese zurückgreifen zu können. Der zweite Bogen hingegen erfasst Verhaltensweisen, die dafür sprechen, dass das Kind seine sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nicht erweitert. Hierzu zählen der Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten der vorsprachlichen Kommunikation, verschiedene Vermeidungsverhalten, Ersetzungen oder Umschreibungen. Wird der Beobachtungsbogen detailliert ausgefüllt, ermöglicht er einen Einblick in die kindliche Sprachproduktion, wie es kein standardisierter Test leisten kann. Ausgehend von den Fähigkeiten des Kindes kann anschließend überlegt werden, wie dieses gefördert werden kann.

Grammatikraster (FÜSSENICH/ JUNG 2010)

Eine Diagnose der grammatischen Fähigkeiten setzt eine umfassende Analyse dessen voraus, was das Kind schon kann. Das Grammatikraster (FÜSSENICH/ JUNG 2010) ermöglicht eine solche Analyse im Sinne von DEHN (1996), die die Fähigkeiten des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Das Grammatikraster basiert auf der Auswertung freier Sprachproben, die in für das Kind bedeutsamen Kontexten entstanden sind. Im Gegensatz zu standardisierten Testverfahren geht es nicht um richtig oder falsch, sondern um eine differenzierte Aussage über den kindlichen Entwicklungsstand. Hierfür werden anhand des Grammatikrasters die therapeutisch relevanten grammatikalischen Kategorien der Sprache analysiert und in Tabellen mit den Rubriken *Übereinstimmung*, *Ersetzung* und *Auslassung* festgehalten, wodurch später Fördermaßnahmen abgeleitet werden können.

Für die Auswertung werden mit einem Audiogerät kindliche Äußerungen aufgenommen und anschließend transkribiert. FÜSSENICH/JUNG (2010) empfehlen, ein Transkript mit 40-60 Äußerungen zu erstellen. Hierfür bietet es sich an, die kindliche Äußerung wie auch die Zielstruktur in zwei Spalten nebeneinander aufzuführen und zu nummerieren. So fällt es bei der Analyse leichter, schwer verständliche Äußerungen, die eventuell auch kontextabhängig

sind, korrekt zu deuten. Nach der Fertigstellung des Transkripts kann mit der Analyse begonnen werden. Ziel ist laut FÜSSENICH/JUNG (2010, S.7), „die therapeutisch relevanten Kategorien der Grammatik [...] so differenziert und gleichzeitig so übersichtlich wie möglich zu präsentieren“. Durch eine übersichtliche tabellarische Darstellung lässt sich nach der Analyse erkennen, was das Kind schon kann und in welchen Bereichen es noch Schwierigkeiten hat. Danach kann also begründet entschieden werden, wo die Therapie ansetzen soll.

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender (HUSEN 2009)

Dass Schwierigkeiten beim Texte schreiben in unterschiedlichen Bereichen auftreten können, wurde im vorangegangenen Kapitel erläutert. Eine Möglichkeit, diese zu erfassen bietet das Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender. HUSEN (2009, S. 210f) greift zentrale Punkte für das Schreibenlernen und –lehren heraus, „die Lehrenden Einblick in die Kompetenzen und Probleme von Kindern beim Schreibenlernen ermöglichen und ihnen Möglichkeiten zur kritischen Analyse ihres eigenen Schreibunterrichts geben können“. Das Raster orientiert sich am „Drei-Säulen-Modell“ der Schreibkompetenz (FÜSSENICH 2006) und ist, wie oben bereits beschrieben, in die drei Bereiche Motivation, Textkompetenz und Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit gegliedert. Für die Auswertung werden viele Teilprozesse berücksichtigt, die beim Schreiben von Texten eine Rolle spielen. Das Raster ermöglicht eine abstufende Einschätzung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes und eine Darstellung des gesamten Lehr- und Lernprozesses durch detaillierte diagnostische Leitfragen. Durch diese ausführliche Erfassung der kindlichen Fähigkeiten können Förderansätze abgeleitet werden.

Analyse einer Leseprobe (WEDEL-WOLFF 1998)

Eine Möglichkeit zur Erfassung der Lesestrategien eines Kindes bietet die Analyse einer Leseprobe. Leseprozesse sind im Gegensatz zu Schreibproben flüchtig und nur kurz wahrnehmbar. Daher empfiehlt es sich, Leseproben aufzunehmen und zu transkribieren, um diese anschließend zu analysieren. WEDEL-WOLFF (1998) entwickelte ein praktikables Verfahren für Lehrkräfte, das mit recht geringem Zeitaufwand durchgeführt werden kann. Ziel dieses Verfahrens ist es, die Fähigkeiten von Kindern zu erfassen und nicht nur in gut, mittel oder schlecht zu klassifizieren. Auch CRÄMER/ SCHUMANN (2002, S.298) sehen die Vorteile einer Transkription von Leseproben, da „sich die Zugriffsweisen des Kindes differenziert erfassen [lassen] und bei mehrmaliger Erhebung von Leseproben in gewissen Zeitabständen [...] der individuelle Entwicklungsverlauf des Kindes beim Leseerwerb nachvollzogen werden

[kann]“. Eine solche Diagnose ist durch die bloße Unterrichtsbeobachtung, aufgrund der Flüchtigkeit des Lesens im alltäglichen Unterrichtsgeschehen, nicht möglich.

Bei der Transkription der Leseprobe werden verschiedene Aspekte berücksichtigt: schrittweise Erleseversuche, Korrekturen und Wiederholungen, Wortersetzungen und Auslassungen, Lesepausen, das optische Erscheinungsbild des Textes, das Lesetempo, Äußerungen und Reaktionen des Lehrers und des Kindes sowie Fragen zum Inhalt (vgl. WEDEL-WOLFF 1998). Durch die detaillierte Erfassung des Leistungsstandes können danach individuelle Lesehilfen für das Kind entwickelt werden.

Wichtig für die Auswahl des Lesetextes ist, dass sich der Text eignet, um Aufschluss über die Fähigkeiten des Kindes zu geben. Er sollte daher am Können des Kindes orientiert sein und dennoch einige schwierigere Anforderungen enthalten. Zudem sollte er das Kind in Form und Inhalt ansprechen, um die Lesemotivation zu stärken.

3.3 DIE BEDEUTUNG DER ERSTSPRACHE - EIN SPRACHVERGLEICH: ALBANISCH-DEUTSCH

Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb einer zweiten Sprache wurde schon an verschiedenen Stellen diskutiert (Kapitel 1.2.2). Oft gerät außer Blick, welche große Leistung die Kinder erbringen und welche immense Herausforderung der Zweitspracherwerb darstellt. Da die gesprochene Sprache eng mit dem Erwerb der Schrift zusammenhängt (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2008) müssen sich die Lehrkräfte der enormen Aufgabe bewusst werden, vor der die Kinder stehen. Hierfür kann es hilfreich sein, die Erstsprachen der Kinder in den Blick zu nehmen. Kenntnisse über diese ermöglichen es den Lehrkräften Äußerungen zu verstehen, einzuordnen und eventuell Übertragungsfehler zu erfassen. Es ist wichtig, die mündlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten im Zusammenhang zu sehen, denn „durch die Stagnation schriftsprachlicher Fähigkeiten entwickelt sich auch die mündliche Sprache nicht weiter“ (FÜSSENICH 2010, S.271).

An dieser Stelle folgt deshalb ein Sprachvergleich der deutschen und der albanischen Sprache, da Sara diese als Erstsprache hat. Hierbei beziehe ich mich auf SCHADER (2008) und den Sprachvergleich der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/ Fakultät für Sonderpädagogik. Der Vergleich fasst Besonderheiten der albanischen Sprache in Abgrenzung zum Deutschen zusammen.

Albanisch ist eine indoeuropäische Sprache und wird hauptsächlich in Albanien und teilweise in Nachbarländern gesprochen. Die Sprache teilt sich in viele verschiedene Unterdialekte, die in den verschiedenen Regionen des Landes gesprochen werden. Der albanische Wortschatz enthält viele Einflüsse aus anderen Sprachen, was durch die Besatzungsgeschichte des Landes begründet ist. Das *Phonemsystem* des Albanischen enthält viele Di- und Triphthonge, sieben Vokale und 28 Konsonanten. Der Wortakzent ist im

Albanischen frei, liegt jedoch meist auf der vorletzten Silbe. Im Deutschen wird dagegen meistens die erste Silbe betont. Auch beim Satzakzent finden sich Unterschiede, da im Albanischen das letzte Wort betont wird und die Satzmelodie eher monoton ist. Das albanische *Graphemsystem* enthält mehr Elemente als das Deutsche. Es gibt einige Grapheme, die im deutschen Alphabet nicht vorkommen oder anders verschriftet werden. Desweiteren unterscheiden sich einige Lautwerte teilweise oder ganz: *q* ist im Albanischen ein Laut zwischen <tj> und <tschj> und tritt im Deutschen nur in Verbindung mit <u> auf und hat der Lautwert [kv]. Weitere Beispiele (vgl. SCHADER 2008) zeigen, wie unterschiedlich die beiden Sprachen sich der Buchstaben bedienen und wie verwirrend dies für den Lerner sein kann. Ein eklatanter Unterschied in der Orthographie der beiden Sprachen ist, dass im Albanischen die Kleinschreibung gilt und nur Namen und Satzanfänge groß geschrieben werden. Als *morphologische Aspekte* sind Genus und Kasus zu nennen: Das Albanische hat drei Geschlechter, wobei diese auf männlich und weiblich reduziert werden können, da sich das Neutrum auf ein paar wenige Wörter beschränkt. Die Verwendung der Artikel unterscheidet sich zum Deutschen dahingehend, dass manche Artikel vorangestellt, andere in die Wortendung eingebunden werden (Beispiel: mëngjesi (der Morgen) aber një mëngjes (ein Morgen) (SCHMID 2008)). Das Albanische verfügt wie das Deutsche über verschiedene Fälle. Zusätzlich zu den vier deutschen Fällen gibt es im Albanischen noch den Ablativ als fünften Kasus. Markiert wird der Kasus jedoch nicht wie im Deutschen durch die Artikeldeklinaton, sondern durch die Flexion der Wortendung. Im Bereich der Wortarten fällt auf, dass es keinen Infinitiv gibt. Bezüglich der *Syntax* ist zu sagen, dass die Stellung der Satzglieder im Albanischen um einiges freier ist als im Deutschen. Personalpronomen werden zudem nicht immer benannt.

Ein Strukturvergleich der beiden Sprachen, durch die wörtliche Übersetzung eines albanischen Textes von SCHADER (2008, S.44) zeigt, dass große strukturelle Unterschiede bestehen:

Wörtliche Übersetzung:

„Vorsitzender-der mein Haare-die sie hat ergraute aber, als hatte hinausgegangen ein Mal ausserhalb Staates-des hatte gebracht mit selbst eine Art Farbe welche ihn hilft für geschienen mehr jung. Diese ist eine Arbeit vergebene, denn diesem ihm haben Schatten die.“

Freie Übersetzung des Autors:

„Mein Vorsitzender hat graue Haare, aber, als er einmal ausser Landes war, hatte er eine Art Farbe mitgebracht, die ihm jetzt hilft jünger zu scheinen. Das ist eine nutzlose Sache, denn die grauen Haare stehen ihm gut.“

Verdeutlicht man sich die Unterschiede, die zwischen der Erst- und der Zweitsprache eines Kindes bestehen, wird ersichtlich, welche Anforderungen an die Kinder gestellt werden. Es ist deshalb bedeutsam, immer die Erst- und Familiensprache der Kinder zu kennen, um angemessen im Unterricht darauf eingehen und die Umstände berücksichtigen zu können. Ohne Kenntnis der sprachlichen Sozialisation ist es nicht möglich im Unterricht adäquat auf die individuellen Bedürfnisse der betreffenden Kinder einzugehen.

4. FÖRDERUNG SPRACHLICHER FÄHIGKEITEN

Nachdem ausführlich mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch und verschiedene förderdiagnostische Verfahren vorgestellt wurden, soll nun die Förderung, die daraus resultiert, in den Fokus der Betrachtung rücken.

4.1 SPRACHFÖRDERUNG – EINE BEGRIFFSKLÄRUNG

Seit einigen Jahren ist das Wort *Sprachförderung* in Deutschland in aller Munde. Bildungspolitik, Kindertageseinrichtungen und Schulen haben sich in den letzten Jahren intensiv mit der Thematik befasst. In der aktuellen pädagogischen Diskussion kursieren viele verschiedene Begriffe, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen. Die Klärung der Begriffe kann zudem als Legitimation dafür gesehen werden, dass in dieser Arbeit auf eine häufige Verwendung des Begriffes der Sprachförderung verzichtet wird.

Zur Definition von *Sprachförderung* grenzt KNAPP (2009) diese von *Sprachunterricht* und *Sprachtherapie* ab. Der Sprachunterricht wird von ihm mit dem Deutschunterricht gleichgesetzt und als ein Unterricht, der an alle Schüler gerichtet ist, beschrieben. Die Sprachtherapie hingegen richtet sich an eine kleine Zielgruppe von Schülern, die eine Störung der Sprachentwicklung aufweisen. Diese kann in allen Bereichen der Sprache auftreten. In Abgrenzung dazu richtet sich die Sprachförderung je nach Kontext an alle oder an einzelne Kinder mit besonderem Förderbedarf. Für eine klare Definition der Sprachförderung unterscheidet KNAPP (2009) zwischen Elementarbereich und Schule.

Sprachförderung im Elementarbereich

Die Sprachförderung im Elementarbereich hat sich seit einigen Jahren etabliert. Dennoch kann heute noch nicht von einem allgemeingültigen Konzept gesprochen werden, da es viele unterschiedliche pädagogische Ansätze gibt. Die verschiedenen Konzepte lassen sich dem funktionsorientierten oder dem situationsorientierten Ansatz zuordnen. Der funktionsorientierte Ansatz ist behavioristisch fundiert und beinhaltet hauptsächlich Trainingsprogramme zur isolierten Übung einzelner Teilbereiche der Sprache. Der situationsorientierte Ansatz greift dagegen Lebenssituationen, die für die kindliche Lebenswelt von Bedeutung sind, heraus und bereitet diese didaktisch auf (vgl. LEIST 2006). Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (2009) fordert eine solche situationsorientierte Förderung und kein isoliertes Sprachtraining. Dennoch sind jene häufig Inhalt der Sprachförderung in Kindergärten, wobei bereits der Deutsche Bildungsrat 1970 forderte, Situationen zu erschaffen, die zum Sprechen anregen (vgl. LEIST 2006).

Es muss grundsätzlich zwischen der allgemeinen Sprachförderung aller Kinder und der gezielten Sprachförderung einzelner Kinder unterschieden werden. Sprachförderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf erhalten hauptsächlich Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien (vgl. KNAPP 2009). Für SPANIER (2004, S.8) ist die gezielte Förderung für diese Kinder „notwendige Voraussetzung, um Chancen in unserem Bildungssystem zu haben“. Auch FÜSSENICH/ GEISEL (2008) bestätigen, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder die aus anderen Gründen mehrsprachig aufwachsen oder jene die einsprachig deutsch aufgewachsen sind und Sprachförderbedarf haben, sprachliche Förderung benötigen.

Die Sprachförderung im Kindergarten konzentriert sich meist auf die mündliche Sprache und lässt die Schrift oft außer Acht. Dies wird von FÜSSENICH/ GEISEL (2008) kritisiert, die sich dafür einsetzen, Kindern bereits im Elementarbereich Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen.

Sprachförderung in der Schule

Sprachförderung findet in der Schule meist in kleinen Gruppen statt und enthält als Förderbereiche hauptsächlich die Arbeitsfelder des Deutschunterrichts. Desweiteren gibt es auch zahlreiche Angebote außerschulischer Förderung in Intensivkursen und Sprachförderprojekten. In der Schule rücken die alltägliche Bedeutung von Sprache und die individuellen Interessen der Schüler häufig in den Hintergrund und das systematische, formale Lernen der Sprache in den Mittelpunkt. Dies bedeutet, dass die Sprachförderung in der Schule nicht mit der im Elementarbereich zu vergleichen ist, da andere Methoden gewählt und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Es wäre jedoch wünschenswert, die Förderung in der Schule knüpfe an jene im Elementarbereich an. Welche konkreten Methoden es gibt, die situationsorientierte Förderung auch in der Schule weiterzuführen, wird später genauer erläutert.

Der Begriff Sprachförderung wird in Deutschland häufig so interpretiert, wie er im Elementarbereich verstanden wird. In der Schule hingegen wird oft nur die schriftsprachliche Leistung der Schüler in den Blick genommen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit explizit von der Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten gesprochen und der Zusammenhang zwischen beiden besonders beachtet.

Es stellt sich nun die Frage, warum die sprachliche Förderung in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen und immer notwendiger geworden ist. KNAPP (2009) nimmt zur Beantwortung dieser Frage vor allem die Institutionen des deutschen Bildungssystems in den Blick und kritisiert, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Elementarbereich häufig zu wenig an der Kommunikation beteiligt werden und sie deshalb kaum Möglichkeiten

haben, ihr neu erworbenes sprachliches Wissen anzuwenden und auszuprobieren. Desweiteren merkt er an, dass die Institutionen immer noch zu wenig auf Kinder mit Migrationshintergrund eingehen und Schüler deshalb oft auch in der Sekundarstufe geringe Kompetenzen des Sprachverständnisses haben und den Unterrichtsinhalten nicht folgen können. Für KNAPP (2009, S.81) ergibt sich die Notwendigkeit der Sprachförderung folglich aus der „mangelnden Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Förderbedürftigen und der Kommunikation im Kindergarten beziehungsweise im Regelunterricht“.

Wie muss die Förderung sprachlicher Fähigkeiten also gestaltet werden? Wie kann eine ganzheitliche Förderung aussehen, die den Kindern die Möglichkeit gibt, ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern? Auf diese Fragen versucht das nächste Unterkapitel Antworten zu geben.

4.2 DER ENTWICKLUNGSPROXIMALE ANSATZ

In der Schule wird eine Förderung häufig nur als Ausgleich von Defiziten verstanden. Förderkonzepte setzen deshalb meist „bei ‚Störungen im Schrifterwerb‘ an und sehen die Probleme z.B. im Bereich von ‚Reversionen‘, der ‚Raum-Lage-Labilität‘, der ‚Lateralität‘ oder bei anderen ‚Risikofaktoren‘ angesiedelt. In solchen Zuschreibungen auf das Kind aber kommen seine individuellen [...] Erfahrungen nicht vor“ (KRUSE 1996, S.40). Oft werden die Gründe für Lernschwierigkeiten nur allein beim Kind gesucht und soziale, familiäre und vor allem schulische Faktoren völlig außer Acht gelassen. Entspricht die Leistung eines Kindes nicht der erwarteten Altersnorm, wird es mit dem Ziel gefördert diese möglichst schnell zu erreichen. Doch wo bleiben die Interessen des Kindes, die eigenen Erfahrungen und der Blick auf das, was das Kind bereits schon kann?

Für KRUSE (1996, S.41) stellt dies „ein Kernproblem didaktischer Prozesse [dar, denn] ein grundlegendes (und klassisches pädagogisches) Problem besteht darin, wie das Lernen des Kindes ein individueller Prozeß persönlicher Sinnbildung bleiben kann, wenn er gleichzeitig von außen unterstützt, angeleitet und gesteuert wird“.

Ein Ansatz, der dieses Kernproblem zu lösen versucht, ist der entwicklungsproximale Ansatz (vgl. DANNENBAUER 2002 und 2003). Dieser wurde ursprünglich für die Therapie von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen entwickelt, eignet sich nach der Meinung einiger Autoren jedoch auch gut zur allgemeinen Förderung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. JEUK 2003, KNIFFKA/ SIEBERT-OTT 2009).

DANNENBAUER kritisiert früher sehr verbreitete Methoden wie die operante Konditionierung oder das Einüben von Sprachmustern und plädiert für eine entwicklungsorientierte Arbeit, die sich an Phasen und Prozessen des unauffälligen Spracherwerbs orientiert. Er fordert, dass die Förderung in einen kommunikativen Kontext eingebettet ist und kein isoliertes

sprachliches Wissen trainiert. Grundidee des entwicklungsproximalen Ansatzes ist es, gezielt und optimierend in das Erwerbsgeschehen einzugreifen. Dafür setzt die Förderung „vorrangig an den externalen Faktoren des Lerngeschehens an, die einer gezielten Optimierung zugänglich sind“ (DANNENBAUER 2003, S. 164). Der Begriff externe Faktoren bezieht sich auf die Spracherwerbstheorien und beschreibt den Prozess „von außen nach innen“. Dem Kind werden Zielstrukturen präsentiert, die seinem Entwicklungsstand entsprechen. Hierfür nennt DANNENBAUER (ebd.) folgende wichtige Faktoren, die für die Präsentation eine große Rolle spielen:

- maximale Prägnanz
- erhöhte Frequenz
- Kontrastivität
- Einbettung in einen motivierenden Kontext

Werden diese Kriterien bei der Präsentation von Zielstrukturen beachtet, kann das Kind, trotz sprachlicher Einschränkungen, relevante Merkmale aus der korrekten Zielstruktur in seine eigene Sprache übernehmen, verarbeiten und später selbst produzieren. DANNENBAUER (ebd.) spricht hierbei von *Input* und *Intake* und betont, dass das Zusammenspiel beider nur dann erfolgreich funktioniert, wenn das Förderziel und die Vermittlungsprozesse individuell an das Kind angepasst werden. An dieser Stelle laufen somit Diagnose und Förderung zusammen und es ist Aufgabe des Fördernden eine optimale Passung herzustellen.

Bei der Gestaltung des Vermittlungsprozesses ist darauf zu achten, dass Kooperation und Kommunikation zwischen Kind und Therapeut/ Lehrkraft optimal funktionieren. Deshalb wird die Vermittlungssituation vorstrukturiert, wobei darauf geachtet werden muss, dass diese der kindlichen Lebenswelt entspricht und mit den zu vermittelnden sprachlichen Inhalten zusammenpasst (Konvergenzprinzip). Dennoch soll das Kind an der Gestaltung der Förderung beteiligt sein, indem es seine eigenen Interessen und Ideen mit einbringen kann. In der entwicklungsproximalen Sprachtherapie ist die Sprache des Therapeuten das „wichtigste Lehrmittel“ (DANNENBAUER 2003, S.169). Dieses Grundprinzip kann meines Erachtens auch auf die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder übertragen werden. Durch die Präsentation der Zielstrukturen erkennt das Kind die Notwendigkeit bestimmte Strukturen häufiger zu gebrauchen und übernimmt diese in seine eigene Sprache. Das Kind baut sein Sprachsystem somit eigenaktiv aus. Ein wichtiges Element hierfür sind Modellierungstechniken (vgl. DANNENBAUER 2002), welche jedoch vielfältig und flexibel eingesetzt werden müssen, damit diese die „Echtheit“ der Interaktion nicht beeinträchtigen. Ziel der Verwendung von Modellierungsformen ist „die Aktivierung und Optimierung der Intakemechanismen“ (DANNENBAUER 2003, S.17).

Die sprachliche Förderung von Kindern ist eine sehr anspruchsvolle Arbeit. Damit diese nach dem entwicklungsproximalen Ansatz erfolgreich ist, bedarf es einiger Kompetenzen auf Seiten des Therapeuten. DANNENBAUER (2002, S. 175) benennt folgende wichtige Punkte, die für eine gute Therapie nötig sind und sich auch auf eine Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern übertragen lassen:

- Kreativität
- Einfühlungsvermögen
- diagnostisches Geschick
- linguistisches Wissen
- Reflexion
- Flexibilität
- bewusste Kontrolle der eigenen Sprache
- Methodenvielfalt

Der entwicklungsproximale Ansatz stellt ein Rahmenkonzept zur Verfügung, welches, je nach Bedarf, individuell ausgestaltet werden kann. Im Elementarbereich stellt die mündliche Sprache das wichtigste Medium der Förderung dar, wobei jedoch ab Schuleintritt der Blick auch auf die Schrift gelenkt werden muss. Die gemeinsame Arbeit mit dem Medium der Schrift kann für das Kind sehr bereichernd und erleichternd sein, da die graphische Darstellung von Sprache eine metasprachliche Reflexion und somit ein bewusstes Lernen ermöglicht. Auch FÜSSENICH/ GEISEL (2008) sprechen sich für eine Sprachförderung im Sinne eines inszenierten Spracherwerbs aus.

In Frage gestellt wird an dieser Stelle sicherlich häufig die Effektivität einer derartigen Förderung im Grundschulalter. Hierzu kann gesagt werden, dass die Ausgestaltung der Förderung immer in der Hand der fördernden Lehrkraft liegt und es deren Aufgabe ist, individuelle Fördermaßnahmen zu wählen, die dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen sind. Der entwicklungsproximale Ansatz wendet sich ab von klassischen Altersnormen, die in der Schule heute häufig noch als Maßstab gelten und stellt eine Grundhaltung dar, welche eine an den Fähigkeiten des Kindes orientierte Förderung ermöglicht. „Gemeinsame, motivierende Aktivitäten mit einer responsiven und kooperativen Person stehen im Mittelpunkt der Förderung“ (JEUK 2003, S.298).

4.3 FÖRDERUNG MÜNDLICHER UND SCHRIFTSPRACHLICHER FÄHIGKEITEN

Wie eine individuelle Förderung konkret aussieht, kann nicht pauschal beantwortet werden, sonst würde man dem Aspekt der Individualität nicht mehr gerecht. Es kann an dieser Stelle kein allgemeines Rezept zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern angeboten werden, weil diese immer eine individuelle Diagnose voraussetzen. Eine beispielhafte, ausführliche Darstellung der Vorgehensweise bezüglich der Auswahl von Förderinhalten findet sich im zweiten Teil der Arbeit. Es werden deshalb zunächst nur allgemeine Überlegungen zur Förderung angestellt. Dabei wird von einer Einzelförderung eines Kindes ausgegangen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenunterricht wird im nächsten Kapitel berücksichtigt.

Zentrale Mittel einer Förderung sind guter Input und Metasprache. FÜSSENICH (2009, S.7) betont, dass die kindliche Sprachaneignung „kein Soloausflug“ ist und hebt damit die Bedeutung des Kommunikationspartners hervor. Grundsätzlich kann zur Gestaltung einer Förderung gesagt werden, dass ein wichtiges Prinzip ist, dass das Kind die Lust an der Sprache nicht verliert oder diese wiedergewinnt. Hierfür spielt die Berücksichtigung der Vorlieben und Interessen des Kindes eine große Rolle. Für eine themen- und handlungsorientierte Förderung bietet es sich an, ein Thema in den Mittelpunkt der Förderung zu stellen und diese daran auszurichten. Die längerfristige intensive Beschäftigung mit einem Thema ermöglicht eine Stabilisierung und Ausdifferenzierung der kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen des Kindes.

Welche Bereiche der mündlichen und schriftlichen Sprache Inhalt der Förderung sind, hängt wesentlich von den Fähigkeiten des Kindes ab. Die einzelnen Sprachbereiche hängen jedoch stark zusammen und lassen sich nicht völlig getrennt voneinander fördern, wobei Schwerpunktsetzungen nötig und empfehlenswert sind. Desweiteren ist es wenig sinnvoll, sich bezüglich der Förderziele an den Erwerbsnormen einsprachiger Kinder zu orientieren, da der Zweitspracherwerb immer von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst ist.

Ein weiteres wichtiges Gestaltungselement für die Förderung ist der Einsatz von Metasprache. Mehrsprachige Kinder verfügen anfangs meist noch über wenig metasprachliche Fähigkeiten und müssen deshalb lernen nachzufragen, Korrekturen vorzunehmen und sprachliches Wissen zu reflektieren.

Die Methodenauswahl für die Förderung ist abhängig vom Alter, den Zugangsweisen und dem Lernverhalten des Kindes. Für den Elementarbereich sowie das Grundschulalter eignen sich jedoch Spielformate besonders gut. BELKE (1999, S. 70) merkt an, dass „Spielen und Lernen [...] häufig in Opposition gesehen [werden], weil das Spielen keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck verfolgt, während das Lernen eine zielgerichtete und zweckgebundene Tätigkeit ist“. Sie spricht sich dennoch für den Einsatz von Spielen aus, da

diese durchaus „zweckvolle Zusammenhänge“ (ebd.) enthalten können und sieht die Möglichkeiten, die im spielerischen Umgang mit Sprache liegen. Um im Spiel jedoch wirklich ein „angstfreies Erproben von Sprache“ (ebd.) zu ermöglichen, ist es wichtig, das Spiel nicht als reine Übungsform zu verwenden und dieses nicht zu stark zu pädagogisieren. Neben Sprachspielen, die den kreativen Umgang mit Sprache beinhalten, bewertet BELKE (1999) auch den Einsatz von Interaktions- und Gesellschaftsspielen positiv. Den Kindern bekannte Regelspiele wie Memory, Domino, Quartett oder Würfelspiele können im Unterricht oder der Förderung Verwendung finden. „Die didaktische Kunst besteht jedoch darin, daß man die ‚Spielregel‘ und das sprachliche Lernziel möglichst präzise aufeinander bezieht“ (BELKE 1999, S.85). Besonders motivierend ist für Schüler die eigene Herstellung von Spielmaterial. Aus einfachen Materialien können kreative Spiele entstehen, welche die individuellen Ideen und Wünsche der Schüler berücksichtigen.

TRACY (2007, S.10) merkt an, „dass sich systematische, strukturierte Förderung und an den Interessen und emotionalen Bedürfnissen von Kindern anknüpfende Gespräche nicht ausschließen“. FÜSSENICH (2009, S.7) hingegen kritisiert Förderprogramme und Mappen zur Vorschulerziehung, da diese bewirken, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig über „antrainiertes, vermeintlich schulisches Wissen“ verfügen. Sprachlernprogramme können keine individuelle, kindorientierte Förderung leisten, bieten jedoch die Möglichkeit zur Ideenfindung und einer anschließenden Modellierung der Aufgaben und Inhalte.

Ziel der Förderung ist immer „eine Lernumgebung zu schaffen, welche die sprachliche Entwicklung nachhaltig unterstützt“ (KNAPP 2009, S.83). Einen entscheidenden Anteil zum Erreichen dieses Ziels tragen die individuellen Rahmenbedingungen, die die Möglichkeiten einer Förderung begrenzen. Hierbei spielen vor allem zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen eine entscheidende Rolle. Da die Schulpolitik in Deutschland auf Länderebene entschieden wird, sind die Bedingungen von Bundesland zu Bundesland verschieden und unterscheiden sich auch in den einzelnen Städten und Schulen. Wichtig ist die Frage nach der Organisation der Förderung: Wer bekommt eine Einzelförderung? Findet die Förderung ergänzend zum Unterricht oder zur selben Zeit statt? Wer führt die Förderung durch? Knüpft eine Förderung an die aktuellen schulischen Inhalte an?

All diese Fragen beeinflussen letztendlich die Gestaltung und müssen deshalb im Einzelfall betrachtet werden.

Einfluss hat ebenfalls der Bildungsplan mit dem dortigen Stellenwert der mündlichen und schriftlichen Sprache. Im Bildungsplan für Förderschulen in Baden-Württemberg (2008) hat der Bereich der Sprache im Vergleich zu anderen Fächern und Fächerverbünden einen eher geringen Stellenwert. Dies ist bedauerlich, da die Sprache der Schlüssel zu allen anderen Fächern in der Schule ist. Der Anteil der Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben fällt im Vergleich zum Bildungsplan der Grundschule (2004) recht gering aus.

Letztendlich kommt es jedoch auf die konkrete Umsetzung in den Schulen selbst und dem dortigen Umgang mit Mehrsprachigkeit an. Wie sich die Mehrsprachigkeit auf den schulischen Alltag auswirkt und welche Konsequenzen aus den Erkenntnissen der bisherigen Kapitel für die Lehr- und Lernprozesse folgen, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

5. KONSEQUENZEN FÜR DIE LEHR- UND LERNPROZESSE

5.1 SPRACHLICHE ANFORDERUNGEN IN DER SCHULE

Es wurde in den vorangegangenen Kapiteln deutlich, welche Herausforderung der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für die vielen mehrsprachigen Schüler an Förderschulen darstellt. Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmedium der heutigen Zeit und deshalb *der Faktor* für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Schüler mit Deutsch als Zweitsprache müssen mündliche und „konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen erwerben [...], um aktiv und erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können“ (KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2009, S. 22). Die sprachlichen Anforderungen in der Schule sind jedoch häufig sehr komplex und nicht vergleichbar mit der Sprache, die die Kinder von außerhalb der Schule kennen. Bevor konkret auf die Lehr- und Lernprozesse an Förderschulen eingegangen wird, sollen deshalb zunächst sprachliche Anforderungen in der Schule dargestellt werden. Es wird hierbei besonders auf die Verwendung von Fachsprache in der Schule sowie das frühe Fremdsprachenlernen eingegangen.

Kindersprache - Schulsprache

Mit dem Eintritt in die Schule werden die Kinder mit neuen sprachlichen Anforderungen konfrontiert. Die „Schulsprache“ ist häufig ganz anders als die, die sie von zu Hause oder aus dem Kindergarten kennen. Doch was charakterisiert die Sprache der Schule und wodurch entstehen die Unterschiede?

Das Magazin *Grundschule* befasste sich 2008 mit dieser Thematik und veröffentlichte mehrere Artikel dazu. Auf einige dieser Artikel wird im Folgenden Bezug genommen.

SPIEGEL (2008, S.14) benennt vier Aspekte, die den Einstieg in eine neue kommunikative Welt bei Schuleintritt markieren:

- die Sprache in der Schule als Fachsprache
- ein neuer (Fach-) Wortschatz
- neue Rituale, Regeln und Routinen
- neue sprachliche Handlungen, Muster und Erwartungen

Dies sind vier wesentliche Merkmale, die das sprachliche Handeln in der Schule von dem im Kindergarten unterscheiden. Diese Merkmale zeigen sich besonders durch die Verwendung des Hochdeutschen, sprich einer eher schriftsprachlich orientierten Sprache. Desweiteren werden häufig Fachbegriffe verwendet und die Kinder müssen lernen, ihr Lexikon um viele neue Wörter zu erweitern. Sprachliche Handlungen haben zudem in der Schule häufig eine andere Funktion wie im familiären Alltag. So sind Fragen beispielsweise häufiger ein

Abfragen und müssen beantwortet werden, als dies zu Hause der Fall ist. Zusätzlich herrschen in der Schule andere Gesprächsregeln als im häuslichen Umfeld.

Diese erweiterte Verwendung von Sprache reduziert sich keineswegs auf den Deutschunterricht. Vor allem in Mathematik und dem Sachunterricht spielt der Einsatz von Fachsprache eine bedeutende Rolle. Es soll an dieser Stelle jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass die *Sprache der Schule* etwas Schlechtes sei. Der Spracherwerb der Kinder ist mit Schuleintritt zwar weitestgehend abgeschlossen, was sich jedoch hauptsächlich auf die Verwendung grammatischer Strukturen und einen Grundwortschatz bezieht. Der Erwerb von Wortschatz und sprachlichen Handlungen ist ein lebenslanger Prozess und auch nach der Schule nicht abgeschlossen (vgl. SPIEGEL 2008).

Der Umgang mit und das Verstehen der Schulsprache stellt für alle Kinder eine neue Herausforderung dar. Für mehrsprachige Kinder ist diese jedoch häufig größer als für Einsprachige. Verschiedene Autoren beschreiben, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund häufig Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Fachsprache haben. Problem dabei ist, dass dies häufig in den ersten Schuljahren nicht auffällt oder von den Lehrkräften unentdeckt bleibt. Grund dafür ist, dass die Alltagssprachkompetenz ausreicht um dem Unterricht zu folgen und sich zu beteiligen. Laut BENSMANN/ SCHRÖTER (2008) findet mit der dritten Klasse eine Veränderung von einer ich-bezogenen Kommunikationsform zu einer eher beschreibenden, sachlichen Form statt. LUCHTENBERG (1989) stellte schon vor einigen Jahren fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund deshalb häufig in der Sekundarstufe in den Sachfächern große Schwierigkeiten haben. Sie plädierte bereits damals dafür, Kinder früher mit Fachsprache zu konfrontieren und diese deshalb schon im Kindergarten einzusetzen, um Schülern den Zugang zu erleichtern. NEUMANN (2008, S.37) lässt Erfahrungen mit Literacy in Kindergarten und Familien nicht außer Acht, betont jedoch, dass viele Kompetenzen erst in der Schule erlernt werden, „da die Bildungssprache ihre Bedeutung erst in Bildungsprozessen entfaltet, die an den Umgang mit Schriftlichkeit gebunden und für die Schule typisch sind“.

Einen eher kritischen Blick auf die Schulsprache hat CONRADY (2008, S.7), der sich dafür ausspricht „die ‚Sprache der Schule‘, kritisch und konstruktiv zu analysieren“ und die Sprache der Kinder aufzugreifen und dieser einen Platz in der Schule zu geben. Mit folgendem Zitat macht er deutlich, welche Sicht Kinder auf die Schulsprache haben:

Fragen

Ich hätt so viele Fragen
an meinen Lehrer.

Doch
mein Lehrer meint,

als Lehrer sei er dazu da,
Fragen an mich zu richten.
Dabei weiß ich oft gar keine Antwort!
(ZECHNER 1993, zitiert nach CONRADY 2008)

Die Schwierigkeiten der mehrsprachigen Kinder beim Erwerb der Schulsprache wirkt sich in Deutschland leider häufig auf deren Schulerfolg und ihre Bildungschancen aus. Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten darf sich deshalb nicht auf den Elementarbereich beschränken, sondern muss auch nach Schuleintritt ihren Stellenwert haben, um der Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern an deutschen Schulen entgegenzuwirken.

Frühes Fremdsprachenlernen

Vor einigen Jahren wurde das frühe Fremdsprachenlernen an den Grund- und Sonderschulen in ganz Deutschland eingeführt. Die Schüler lernen in Baden-Württemberg ab der ersten Klasse Englisch, in wenigen Regionen auch Französisch. Durch einen spielerischen Umgang werden die Kinder mit der Fremdsprache konfrontiert. Viele sind begeistert von den Englischkenntnissen der Grundschüler, doch stellt sich die Frage, ob diese Herausforderung für einige Schüler nicht auch eine Überforderung darstellt? FRITZ (2009) setzte sich mit dieser Frage auseinander und untersuchte die Fähigkeiten von mehrsprachigen Förderschülern im Englischunterricht. Für die Untersuchung verglich sie die Fähigkeiten im Englischunterricht mit den Fähigkeiten und Schwierigkeiten, die diese Schüler beim Schriftspracherwerb der deutschen Sprache hatten. FRITZ (2009) kommt zu dem Ergebnis, dass vor allem metasprachliche Fähigkeiten sich auf den frühen Fremdspracherwerb auswirken. Sie schließt daraus, dass Schwierigkeiten in diesem Bereich das Erlernen weiterer Sprachen von vornherein beeinträchtigen und spricht sich deshalb dafür aus, das frühe Fremdsprachenlernen für diese Kinder kritisch zu hinterfragen. Die schulischen Bedingungen des Fremdsprachenlernens machen oft gute Kenntnisse der Erst- und Zweitsprache zur Voraussetzung eines erfolgreichen Lernens. FRITZ (2009) merkt an, dass es vielen Kindern in Förderschulen nicht gelingt, die Sprachen voneinander zu unterscheiden und äußert die Vermutung, dass sich einige Kinder dessen nicht bewusst sind, dass sie Englisch lernen. Sie plädiert deshalb dafür, dass sich die Sichtweise „vom Kinde aus“ auch in der frühen Fremdsprachendidaktik durchsetzt und die Lehrkräfte bei der Planung ihres Unterrichts auch die lernschwächeren Schüler und ihre Bedürfnisse im Blick haben. „Nur wenn die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler die Grundlage für den Fremdsprachenunterricht bilden, kann dieser einen persönlichen Gewinn für sie darstellen und sie in ihrer sprachlichen Kompetenz stärken“ (FRITZ 2009, S.34).

5.2 KONSEQUENZEN FÜR DEN UNTERRICHT AN FÖRDERSCHULEN

Die Aufgaben und Bedingungen des Deutschunterrichts haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Es werden schon lange nicht mehr nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache unterrichtet, sondern der Unterricht muss für mehr- und einsprachige Kinder mit vielen verschiedenen Herkunftssprachen konzipiert werden. In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Situation mehrsprachiger Kinder an Förderschulen, deren Schwierigkeiten sowie Möglichkeiten zur Förderung ausführlich dargestellt. Nun soll der Frage nachgegangen werden, welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht an Förderschulen ergeben und wie diese die mündlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Klassenverband fördern können. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen hat einen besonderen Stellenwert für diese Arbeit, da die Rahmenbedingungen an den Förderschulen in Baden-Württemberg eine gezielte Einzelförderung oder Gruppenförderung oft nicht ermöglichen. Es folgen deshalb Überlegungen, wie für die Kinder auch im Klassenunterricht individuelle Lernangebote geschaffen werden können und wie Mehrsprachigkeit im Unterricht der Förderschule an Bedeutung gewinnen kann.

Konsens ist, dass die sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern nicht mit dem letzten Kindergartenjahr enden darf. Gerade mit Schuleintritt kommt eine Vielzahl an neuen Herausforderungen auf die Kinder zu, bei welchen sie Unterstützung benötigen.

Grundhaltung für die Gestaltung von Unterricht ist, wie auch in der Einzelförderung, die Orientierung am Kind. Bei heterogenen Klassen, wie sie in der Förderschule (aber auch an allen anderen Schularten) zu finden sind, stellt dies eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die individuellen Lernvoraussetzungen, die geprägt sind von familiären und sozialen Bedingungen, müssen erfasst werden, um eine Passung von Lernangebot und Lerner zu schaffen. Desweiteren muss in der Förderschule berücksichtigt werden, dass sich die Lern- und Entwicklungsprobleme vieler Schüler auch in ihrer sprachlichen Kompetenz zeigen und sie deshalb bei Schuleintritt nicht immer die Voraussetzungen mitbringen, um den kommunikativen und (schrift-) sprachlichen Angeboten im Unterricht zu folgen.

Wie kann also eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung aussehen, die diese unterschiedlichen Voraussetzungen im Blick hat?

Zunächst gilt: „Für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind die Bedeutung und die Akzeptanz ihrer Familiensprachen im Alltag zentral“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S.8). Deshalb muss es sich die Förderschule zur Aufgabe machen, die Erstsprachen der Kinder nicht nur wertzuschätzen, sondern diesen im Unterricht Raum zu geben. Im Eckpunktepapier zur elementaren Sprachförderung in der Förderschule des Kultusportals (2005), wird die Mehrsprachigkeit als Erweiterung des Unterrichts verstanden und die Möglichkeiten zur Sprachenbegegnung, zum Sprachenvergleich und zu Sprachreflexion hervorgehoben. Bevor

also konkrete sprachfördernde Maßnahmen ergriffen werden, ist es wichtig, die Sprachen der Kinder „zu Wort kommen zu lassen“, sprich diese zu kennen und anzunehmen.

Für den erfolgreichen Umgang mit Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen stellt TRACY (2007, S.127) drei Forderungen an das Bildungssystem. Dieses müsse:

- „Bedingungen schaffen, damit sich die angeborene Sprachfähigkeit unserer Kinder und zwar aller Kinder, besser entfalten kann;
- erreichen, dass Sprache auch unter Kindern zum spannenden Thema wird, u.a. damit metasprachliche Fähigkeiten, der kindliche Erwartungshorizont, besser genutzt werden können, um sich neue Sprachen zunehmend bewusster zu erschließen und „Fossilien“ in der eigenen Lernergrammatik zu entdecken;
- die sprachliche Form von Lernersprachen und die Inhalte bewusster trennen, damit nicht ungewollt mit einer sicher wohlgemeinten Kritik an der Sprachform der Blick auf die inhaltliche Kreativität, Wissbegierde etc. verloren geht“.

Auch BENSMANN/ SCHRÖTER (2008, S.8) fordern, dass die Lernangebote so gestaltet sein müssen, dass sie „handlungsorientiertes und sprachgestütztes Arbeiten ermöglichen und gespickt sind mit Elementen des sinnlichen und problemlösenden Lernens“. Um dieser Forderung gerecht zu werden, ist es wichtig den Blick auf alle Fächer der Schule zu richten. Wie oben beschrieben, haben die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler Auswirkungen auf alle Unterrichtsbereiche und müssen deshalb auch in allen Fächer berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass auch im Sachunterricht oder in Mathematik auf sprachliche Besonderheiten eingegangen werden muss (z.B. durch das Klären von Begriffen), um den Schülern ein Verstehen der Unterrichtsinhalte zu ermöglichen (vgl. KOPP 2008).

Ein weiterer Basisbaustein des Unterrichts ist, den Schülern die Bedeutung und Funktion von Schrift zu vermitteln und auf verschiedenen Wegen erfahrbar zu machen. KOPP (2008, S.31) nennt hierfür folgende Beispiele: Vorlesen von Kinderliteratur, feste Lesezeiten oder eine Klassenbibliothek. Desweiteren sind andere Aktivitäten, wie das Schreiben von Briefen oder der Besuch einer Stadtbibliothek zu nennen. Nur wenn Kinder die Bedeutung von Schrift erfahren, sind sie motiviert die Welt der Schrift selbst zu entdecken.

Das Lernen in bedeutsamen Zusammenhängen ist ein weiterer Grundsatz, der jedoch nicht nur für den Unterricht an Förderschulen, sondern allgemein gültig ist. Sprache wird dann erworben, wenn der Kontext für das Kind emotional oder sozial von Bedeutung ist. Es ist deshalb unerlässlich, an den Interessen der Kinder anzuknüpfen und mit einer sprachanregenden Umgebung (Gestaltung des Klassenzimmers und der Unterrichtsgespräche), die Kinder zum sprachlichen Handeln aufzufordern. Ein wichtiges

Kriterium zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist, ob es Kommunikationsräume gibt, in denen die Kinder Gelegenheit haben, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern.

Im Unterricht selbst muss durch innere und eventuell auch äußere Differenzierung auf die Bedürfnisse und individuellen Entwicklungsstände der Kinder eingegangen werden. Dies zieht die herausfordernde didaktische Folgerung mit sich, die Unterrichtsinhalte und Materialien an der Vielfalt in der Klasse auszurichten. Konkrete Vorschläge und didaktische Maßnahmen für den Deutschunterricht mit mehrsprachigen Gruppen finden sich bei BELKE (1999).

Diese Grundsätze zur Gestaltung von Unterricht sind auch im Bildungsplan für Förderschulen (2008) zu finden. Doch wie sieht deren Umsetzung an den Schulen aus?

Es kann keine pauschale Antwort auf diese Frage gegeben werden, da an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich gearbeitet wird. Viele Lehrkräfte greifen die Ideen auf und gestalten einen Unterricht, der auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder eingeht. Dennoch sind nach wie vor viele Muster in den Schulen zu finden, welche sich nicht förderlich auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern auswirken. Ein kritischer Blick in die Schulen zeigt, dass es an vielen Förderschulen in Baden-Württemberg noch viel zu tun gibt.

Obwohl sich in den letzten Jahren immer mehr eine entwicklungsorientierte Sichtweise in der Pädagogik durchsetzte, wird in den Schulen häufig noch die Altersnorm als einziger Maßstab gewertet. Dies ist jedoch vor allem im Hinblick auf mehrsprachige Kinder nicht sinnvoll, da deren Leistung nicht mit der von einsprachigen Kindern verglichen werden kann.

An den Schulen spielen die Herkunftssprachen der Kinder häufig noch eine untergeordnete oder gar keine Rolle. Immer wieder wissen Lehrkräfte nicht über die Familiensprachen ihrer Schüler Bescheid und auch in sonderpädagogischen Gutachten findet sich hierzu häufig keine Information. Desweiteren denken viele Lehrkräfte immer noch sehr defizitorientiert und sehen nicht die Stärken der Kinder. „Vielfach wird im pädagogischen Alltag die Erklärung für mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern in individuellen Defiziten der betroffenen Kinder, ihrer familiären Umwelt oder ihrer ‚Kultur‘ gesucht. Defizite auf Seiten der Institutionen, die sich kaum auf Mehrsprachigkeit und Migration einlassen und somit unmittelbar zur Bildungsbenachteiligung beitragen, werden häufig ausgeblendet. So werden gesellschaftliche Defizite zu individuellen Defiziten der Kinder umgedeutet“ (JEUK 2009, S.147). Hiermit spricht JEUK einen sehr sensiblen Aspekt an. Häufig fehlt es in den Schulen an Bereitschaft zur Reflexion und zur Veränderung. Das nächste Unterkapitel widmet sich deshalb der Frage nach den nötigen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte zur erfolgreichen Umsetzung der Forderungen des Bildungsplans sowie den genannten

Bausteinen eines Unterrichts, der die mündliche und schriftsprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern im Blick hat.

5.3 BENÖTIGTE KOMPETENZEN SEITENS DER LEHRKRÄFTE

Die Ausführungen in dieser Arbeit haben gezeigt, vor welcher Herausforderung Lehrkräfte stehen. Welche Kompetenzen müssen sie mitbringen oder im Laufe der Zeit erwerben, um mit dieser Herausforderung erfolgreich umgehen zu können?

Es wird hier nicht von dem „perfekten Lehrer“ ausgegangen, sondern es werden wichtige Kompetenzen beschrieben, die eventuell auch schon im Lehramtsstudium erworben werden können.

Eine grundlegende Kompetenz ist für LUCHTENBERG (2009) die Fähigkeit sich auf Schüler einstellen zu können und deren Vielfalt zu akzeptieren. Diese Fähigkeit zählt sie zur sogenannten *interkulturellen Kompetenz*, welche für den schulischen Alltag heute sehr wichtig geworden ist. Hierzu zählt, dass Lehrkräfte über mögliche Hintergründe zur Migration informiert sind und über ökonomische, gesellschaftliche und familiäre Lebensumstände von vielen Kindern Bescheid wissen. Diese Kompetenz zeigt sich nach LUCHTENBERG (2009, S.286) besonders in folgenden Fähigkeiten:

- Empathiefähigkeit
- Ambiguitätstoleranz
- Neugier auf und Interesse an Anderen,
- Akzeptanz von Vielfalt,
- Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel,
- Demokratieverständnis

Ergänzend zur interkulturellen Kompetenz betont BÖRNER (2008) die Bedeutung einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind. Für die Lerntherapeutin ist ein gutes Verhältnis die Voraussetzung für Motivation und Lernbereitschaft. Sie fasst Kindersichten auf Lehrerverhalten zusammen und kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Kinder einfühlsame und verständnisvolle Lehrpersonen wünschen, die die Empfindungen und Erfahrungen der Schüler berücksichtigen. Kinder mit Schwierigkeiten denen kein Verständnis entgegengebracht wird, verlieren häufig ihre Motivation zum Lernen. BÖRNER (2008) fordert deshalb, dass Lehrkräfte vorurteilsfrei auf ihre Schüler zugehen, transparente und konstruktive Rückmeldung an ihre Schüler geben und ein Lernklima schaffen, in dem die Motivation der Schüler erhalten bleibt.

Die für die Fragestellung dieser Arbeit relevanteste Kompetenz von Lehrkräften ist die *sprachliche*. Aufgabe der Lehrenden ist die Vermittlung von sprachlicher Kompetenz, weshalb es unerlässlich ist, dass sie diese selbst vorleben. Wie zeigt sich sprachliche Kompetenz und über welche Fähigkeiten müssen Lehrkräfte verfügen?

Lehrende müssen sich ihrer sprachlichen Vorbildfunktion bewusst sein. Die mehr- und einsprachigen Schüler lernen durch die sprachliche Interaktion untereinander und mit den Lehrkräften. Bewusstes Sprachhandeln und Zuhören sind deshalb zwei sehr wichtige Faktoren. Sprache im Alltag ist jedoch etwas, was eher unbewusst geschieht. Man denkt beim Sprechen meistens nicht nach, da es sich um automatisierte Abläufe handelt. Eine zweite wichtige Kompetenz, die sich daraus ergibt ist also die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens. Da die mündliche Sprache flüchtig ist, bietet es sich an, die eigenen sprachlichen Äußerungen, beispielsweise in einer Einzel- oder Gruppenförderung immer wieder aufzunehmen, um sich anschließend mit seinem eigenen sprachlichen Handeln auseinandersetzen zu können.

Eine weitere Möglichkeit besteht in der Rückmeldung durch Kollegen. Durch den gemeinsamen Austausch nach Unterrichtsstunden in doppelter Besetzung, können ehrliche und konstruktive Feedbacks hilfreich sein. Desweiteren bieten Leitfragen die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen (sprachlichen) Verhaltens. Hierfür können zum Beispiel die Fragestellungen des Bildungsplans herangezogen werden.

Unerlässlich für die Förderung von mündlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten ist ein grundlegendes Wissen über die deutsche Sprache in Wort und Schrift, denn „Sprachförderung beginnt [...] mit dem Wissen der Fördernden über die wichtigsten Merkmale der zu erwerbenden Sprache [...] und über die systematische und kreative Art und Weise, in der sich Kinder Sprache aneignen. Nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell da ‚abholen‘, wo es steht“ (TRACY 2007, S.7).

Wer jedoch den viel genannten Forderungen nachkommt und die Sprachen der Kinder im Unterricht aufgreift, benötigt zusätzlich Wissen über andere Sprachen. Viele Lehrkräfte mag dies zunächst zurückschrecken lassen. Es wird jedoch von niemandem erwartet, Experte bezüglich der Erstsprachen der Kinder zu sein. Wünschenswert ist die Bereitschaft von Lehrenden, sich den anderen Sprachen zu öffnen und gemeinsam mit den Kindern Einblicke in andere Sprachen und Kulturen zu erhalten. Lehrkräfte, denen diese Bereitschaft noch fehlt, können sich vor Augen führen, welche Bereitschaft die Kinder mitbringen, sich der deutschen Sprache zu öffnen.

Haben jene nicht das gleiche Interesse an ihren Herkunftssprachen verdient?

II. PRAKTISCHER TEIL

Der zweite Teil dieser Arbeit greift die theoretischen Aspekte des ersten Teils auf und beschreibt deren Bedeutung für die Praxis anhand einer ausführlichen Dokumentation von Sprachförderung. Zunächst werden die Rahmenbedingungen vorgestellt, unter denen die Förderung an einer Förderschule stattfand. Auf die daran anschließende Vorstellung der Schülerin folgt eine Analyse dessen, was diese bereits kann und was sie noch lernen muss. Die ausführliche Dokumentation und Begründung der Fördereinheiten eröffnet einen gezielten Blick in die Praxis und stellt Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung mehrsprachiger Kinder an Förderschulen vor. Eine abschließende Reflexion gibt Gelegenheit zur kritischen Betrachtung der durchgeführten Fördereinheiten.

6. RAHMENBEDINGUNGEN UND VORSTELLUNG DES KINDES

6.1 ANLASS UND KONTEXT DER FÖRDERUNG

Im Herbst 2010 kam ich im Rahmen meines hochschulfernen Blockpraktikums der Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung zum ersten Mal an die Birkenschule. Ich blieb dort vier Wochen in der Klasse 4-5. Da ich in dieser Zeit eine gute Beziehung zur Schülerschaft und dem Kollegium aufbaute, blieb der Kontakt auch danach bestehen. Während meines Praktikums arbeitete ich bereits immer wieder mit einzelnen Schülern und konnte feststellen, dass viele Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, sowohl auf mündlicher als auch auf schriftlicher Ebene haben. Ich entschloss mich daher, im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit, an dieser Schule praktisch tätig zu werden und Sprachförderung anzubieten. Da der zeitliche Rahmen begrenzt war, erschien es mir sinnvoll nur eine Schülerin oder einen Schüler aus der Klasse zu fördern. Nach Absprache mit der Klassenlehrerin fiel die Entscheidung auf Sara, welche im Gegensatz zu ihren Klassenkameraden erst seit ein paar Jahren in Deutschland lebt.

Die Birkenschule befindet sich in einer großen baden-württembergischen Stadt und wird derzeit von knapp 70 Schülern besucht. Die Schule gliedert sich momentan in die Klassenstufen 2-3, 4-5, 5-6 und 7-9 auf, da dieses Schuljahr keine Erstklässler an die Schule kamen. Unterrichtet werden die Schüler von insgesamt 11 Kollegen. Die Birkenschule sieht sich selbst nicht nur als Einrichtung, die den Schülern notwendiges Wissen vermittelt, sondern möchte für die Schüler auch ein Raum der Sicherheit und Geborgenheit sein, an dem sie persönliche Betreuung erfahren und sinnvolle Freizeitaktivitäten erleben.

Mit Freizeitangeboten, wie dem wöchentlichen Besuch einer Jugendfarm in Klasse 2 ermöglicht die Schule Erfahrungen, die viele der Schüler in ihrer alltäglichen Lebenswelt nicht haben. An der Schule werden Hasen gehalten, für die die Schüler selbst die Verantwortung übernehmen. Im direkt angrenzenden Schulgarten können die Schüler Erfahrungen mit dem Anbau von Pflanzen machen. Jedes Jahr werden an der Schule theaterpädagogische Projekte durchgeführt. In diesem Jahr proben die Klassen 2-6 für das Musical „Der Zauberer von Oz“. Die Schule erhält hierbei Unterstützung von einer Schauspielerin und Theaterpädagogin. Die Schule verfügt über einen Trainingsraum, welcher jeden Tag nach der großen Pause von einer Lehrkraft besetzt ist und von Schülern zur Streitschlichtung aufgesucht werden kann. Dieses Angebot wird vorrangig von den Schülern der Mittelstufe genutzt, da es dort, vor allem zwischen den Mädchen, häufig zu Streit und Auseinandersetzungen kommt, die dann im Trainingsraum aufgegriffen und gelöst werden können, ohne dass hierfür die wertvolle Unterrichtszeit aller verloren geht.

Der Anteil mehrsprachiger Kinder an der Birkenschule ist sehr hoch. Eine genaue Aussage ist an dieser Stelle nicht möglich, da keine konkreten Zahlen vorliegen. Dennoch kann die Mehrsprachigkeit in der Klasse 4-5 näher betrachtet werden, da ich diese Klasse kennengelernt habe und über den sprachlichen Hintergrund der Schüler durch die Klassenlehrerin informiert wurde. Zudem soll die Klasse kurz allgemein vorgestellt werden.

Die Klasse 4-5 wird von sechs Mädchen und sechs Jungen besucht. Etwa die Hälfte der Kinder ist seit der ersten Klasse an der Birkenschule. Die anderen Kinder kamen später dazu. Zwei Jungen der Klasse wechselten zu Beginn dieses Schuljahres von einer Schule für Erziehungshilfe an die Birkenschule. Zwei Mädchen kamen, nach Angaben der Klassenlehrerin auf Wunsch der Eltern, von einer Grundschule an die Förderschule. Das Mädchen Sara, mit dem ich die Förderung durchführte, kam Anfang des dritten Schuljahres von einer internationalen Vorbereitungsklasse. Nicht nur die Schulbiographien der einzelnen Kinder, sondern auch die Fähigkeiten der Schüler sind sehr heterogen. Um den starken Leistungsunterschieden in der Klasse gerecht werden zu können, teilt die Lehrerin die Klasse an drei Tagen der Woche für zwei Schulstunden. Die fünf schwächeren Kinder werden in dieser Zeit von einer anderen Lehrkraft unterrichtet. Zu dieser Gruppe gehört auch Sara.

Die Mehrsprachigkeit spielt für die Schüler meines Erachtens eine wichtige Rolle, wird jedoch im Schulgeschehen kaum berücksichtigt. Bis auf zwei Kinder, die einsprachig Deutsch aufgewachsen sind, haben alle anderen Schüler eine zweite Sprache. Ich möchte mich hier jedoch ausdrücklich nicht auf den Begriff der Zweisprachigkeit beschränken, da diese Kinder, auch die zwei welche einsprachig aufwuchsen, tagtäglich mit mehreren Sprachen konfrontiert werden. Auf dem Pausenhof sprechen die Kinder zwar größtenteils deutsch miteinander, dennoch fallen häufig Wörter in vielen unterschiedlichen Sprachen und eben nicht nur in der Sprache, mit der die Kinder aufgewachsen sind, sondern auch in den Sprachen der Mitschüler. Dies bedeutet, dass allein in der Klasse 4-5 die Sprachen türkisch, italienisch, portugiesisch, albanisch und serbisch sowie eine afrikanische Sprache präsent sind. Allein die Tatsache, dass die Schüler diese Sprachen aufgreifen, zeigt, welche Bedeutung die Mehrsprachigkeit hat und welche Aufmerksamkeit ihr geschenkt werden sollte. Mit der Sprachförderung, die ich an der Schule angeboten habe, versuche ich hierzu einen kleinen Beitrag zu leisten - die mehrsprachige Ausgangslage zu erkennen und aufzugreifen. Mir war es wichtig, die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Schülerin deutlich zu machen, damit sie diese als Bereicherung empfinden kann.

Sprachförderung begleitet einen Prozess und lässt sich zeitlich deshalb eigentlich nicht eingrenzen. In diesem Fall begrenzten jedoch äußere Bedingungen die Möglichkeiten der Förderung. Ich kam im Zeitraum von den Faschingsferien bis zu den Osterferien zwei Mal

wöchentlich an die Schule und konnte jeweils etwa eine Schulstunde mit Sara zusammenarbeiten. Es wurden uns die Räumlichkeiten der Kernzeitbetreuung zur Verfügung gestellt, welche vormittags nicht benötigt werden. Dabei handelt es sich um ein gemütlich eingerichtetes Klassenzimmer mit Arbeitstischen, einer Sofalandschaft sowie einer Spielecke. Die Sprachförderung wurde im Voraus mit der Klassenlehrerin und der Schulleitung abgesprochen und die Eltern, die durch mich informiert wurden, erklärten sich schriftlich einverstanden.

6.2 ALLGEMEINE ANGABEN ZUM KIND

Sozialanamnese

Sara wurde im Juli 2001 in Albanien geboren und kam im Jahr 2007 mit ihrer Familie nach Deutschland. Nach eigenen Angaben kam die Familie bereits einige Jahre vorher schon zwei Mal kurzzeitig nach Deutschland, ging dann jedoch wieder nach Albanien zurück. Sara selbst erinnert sich kaum an die Zeit als sie nach Deutschland kam, weiß aber, dass sie gleich zur Schule ging, was auch in der Schülerakte bestätigt wird. Sie bedauert dies, weil sie deshalb nie den Kindergarten besuchen konnte, was sie sehr schade findet. Sara lebt mit ihren Eltern, ihrem Bruder (8) und ihrer Schwester (2) sowie den Großeltern und dem Onkel in einer Wohnung. Ihr gefällt es, mit so vielen Menschen ihrer Familie zusammen zu wohnen. Sie trägt zu Hause bereits Verantwortung für ihre zweijährige Schwester und ihre Cousine, auf die sie häufig aufpasst. Sie teilt sich Zimmer mit ihrem Bruder, wird aber bald ihr eigenes haben, da ihr Bruder ein Zimmer mit dem Onkel teilen wird. Darauf freut sie sich schon sehr. Sara hat nicht viel von ihrem Zuhause in Deutschland erzählt, jedoch viel über ihr Zuhause in Albanien. Ich habe trotzdem stets den Eindruck erhalten, dass sie sich in daheim wohlfühlt. An den Wochenenden und in den Ferien langweilt sie sich ihren eigenen Aussagen zufolge allerdings häufig, weil sie dann ihre Freunde nicht sieht. Sich mit Freunden zu treffen, benennt sie als ihr einziges Hobby. Weitere regelmäßige Freizeitaktivitäten hat sie nicht.

Sara ist bis zu ihrem sechsten Lebensjahr einsprachig albanisch aufgewachsen. Mit dem Umzug nach Deutschland und dem Eintritt in die 1. Klasse wird Sara zum ersten Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert. Es handelt sich bei ihr folglich um einen sukzessiven Zweitspracherwerb. Sara erzählt, dass sie zu Hause beide Sprachen spricht und auch beide Sprachen gleich gerne mag. Aber Albanisch könne sie nicht so gut, sagt sie, denn die Sprache sei sehr schwer und sie könne sich Vieles schlecht merken. Die Familiensprache ist jedoch Albanisch, da die Mutter nach Saras Aussagen kaum Deutsch spricht und der Vater zwar Deutsch kann, aber „nicht alle Wörter weiß“. Ihre kleine Schwester spricht bisher ein paar einzelne Wörter Albanisch aber noch kein Deutsch. Für Sara sind beide Sprachen von

großer Bedeutung. Sie würde gerne auch Albanisch lesen und schreiben lernen und manchmal zeigt ihr Cousin ihr was, wenn sie in Albanien zu Besuch ist.

Sara fährt jeden Sommer mit ihrer Familie nach Albanien und besucht die Großeltern und die anderen Verwandten, die dort leben. Sobald sie beginnt von Albanien zu erzählen, fängt sie an zu strahlen. Sie erzählt viel mehr von ihren Erlebnissen in Albanien als in Deutschland und freut sich schon sehr auf den nächsten Sommer dort. Bereits in der ersten Sitzung wurde die emotionale Beziehung zu ihrem Heimatland Albanien sehr deutlich.

Ich persönlich habe Sara zur Zeit meines Praktikums, wie auch in den Wochen der Förderung als ein sehr offenes, begeisterungsfreudiges und interessiertes Mädchen kennengelernt. Sie wirkte auf mich immer sehr engagiert und bemüht alles richtig zu machen. Während der Förderung zeigte sie sich äußerst kooperativ und hatte Spaß an den Aktivitäten. Im Unterricht erlebte ich Sara als eine sehr sorgfältige und manchmal zurückhaltende Schülerin. In der Einzelsituation wirkte sie offener und hatte viele Ideen.

Sara ist meines Erachtens sehr gut in die Klasse integriert. Sie hat viele Freundinnen sowohl in ihrer Klasse, als auch in den anderen Klassenstufen. Sie wurde von ihrer Klasse zur Klassensprecherin gewählt und ist somit seit diesem Schuljahr in der SMV tätig. Im letzten Schuljahr übernahm Sara die Hauptrolle in dem Musical „Der kleine Kerl“, welches als Großprojekt von verschiedenen Klassenstufen einstudiert und aufgeführt wurde. Dies ist als beachtliche Leistung zu sehen, da sie nur ein paar Monate zuvor von der internationalen Vorbereitungsklasse an die Förderschule wechselte. Auch in diesem Jahr wird an der Schule wieder ein Musical aufgeführt, Sara singt im Chor.

Schulbiographie

Sara besuchte zwei Jahre lang eine internationale Vorbereitungsklasse (IVK), die einer Grundschule zugehörig ist. Nach einigen Monaten im ersten Jahr der IVK, wechselte Sara aufgrund schulinterner Gründe in die laufende 1. Klasse der Grundschule, wo sie nach Angaben eines pädagogisch-psychologischen Gutachtens „scheiterte“. Im folgenden Jahr besuchte Sara daraufhin wieder die IVK im zweiten Schuljahr und besuchte stundenweise die 1. Klasse der Grundschule. In den Zeugnissen wurde sie als sehr zurückhaltend beschrieben, da sie sich aufgrund ihres geringen Wortschatzes noch nicht an Gesprächen beteiligen konnte.

Da sich Sara, nach Angaben des pädagogisch-psychologischen Gutachtens vom Mai 2009, beim Lernen sehr schwer tat, fand im Mai des zweiten Schuljahres ein Gespräch mit den Eltern bezüglich einer Umschulung in die Förderschule statt. Die Testungen ergaben, dass Sara erhebliche Probleme in Mathematik und Deutsch hat. Der einzige im pädagogisch-psychologischen Gutachten benannte durchgeführte Test ist der Intelligenztest K-ABC, bei

welchem Sara einen Wert von 91 (SIF) erreichte. Die Testungen wurden von Lehrkräften der Förderschule durchgeführt, welche sich danach für einen Wechsel in die Klasse 3 der Förderschule aussprachen, da Sara Erfolgserlebnisse in der Schule brauche. Ebenfalls wurde eine Empfehlung für ein Wahrnehmungstraining geäußert. Dies wird jedoch nicht näher begründet. Die Eltern erklärten sich mit dem Wechsel ihrer Tochter einverstanden und so besucht Sara seit dem Schuljahr 2009/2010 die Förderschule. Das abschließende Zeugnis der Grundschule (internationale Vorbereitungsklasse) fasst zusammen, dass Sara Schwierigkeiten hat Lernstoff im Gedächtnis zu behalten und sehr langsam lernt, Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben jedoch erworben hat.

Sara besucht zum Zeitpunkt der Förderung also seit eineinhalb Jahren die Förderschule, wo es ihr, laut ihrer eigenen Aussagen, besser gefällt als an der Schule zuvor. Sie ist mit Abstand die Jüngste in ihrer Klasse, was ihr jedoch keine Probleme bereitet. Sie geht gern in die Birkenschule, weil dort ihre Freunde sind und es viel Platz zum Spielen hat, sagt sie.

Seit dem oben genannten Gutachten vom Mai 2009 liegen keine ausführlichen Schülerbeobachtungen vor. Die Schülerakte enthält die Zeugnisse der letzten beiden Schuljahre in denen Saras Fähigkeiten in Deutsch mit den Noten gut bis befriedigend und in Mathe mit den Noten gut bis ausreichend bewertet wurden. Wobei sich ihre Noten in Klasse 4 verbessert haben. Sie beherrscht laut Zeugnis die deutsche Sprache und ist gut in die Klasse integriert.

Die gesamte Schülerakte gibt jedoch keine Auskunft über Saras Migrationshintergrund und ihre Erstsprache sowie die Familiensprache. Informationen über Erst- und Familiensprache stammen folglich alle von Sara selbst.

Lern- und Sozialverhalten

Sara zeigt großes Interesse an fast allen schulischen Inhalten. In der Förderung ist sie immer sehr motiviert und engagiert bei der Sache. Sie arbeitet in den Fördereinheiten wie auch im Klassenunterricht stets sehr konzentriert und lässt sich nicht leicht ablenken. Sie erledigt ihre Aufgaben immer sehr sorgfältig und bemüht sich, alles richtig zu machen. Erkennt sie Fehler in ihrer Arbeit, verbessert sie sich selbst. Deshalb radiert sie beim Schreiben häufig, um Fehler zu korrigieren. Ihre große Motivation alles fehlerlos zu erledigen, setzt sie sichtlich unter Druck und sie hat Angst vor Kommentaren der Mitschüler, wenn sie beispielsweise beim Lesen einen Fehler macht. Die große Angst vor Fehlern lässt darauf schließen, dass Sara im Laufe ihrer Schulzeit nicht bewusst gemacht wurde, dass man aus Fehlern lernen kann und legt die Vermutung nahe, dass die Defizitorientierung an vielen Schulen nach wie vor Einzug hält.

Aufgrund ihrer konzentrierten Arbeitsweise ist ihr Arbeitstempo im Vergleich zu dem der Mitschüler recht hoch. Die Aufgaben in den Fördereinheiten konnte sie gut bewältigen,

teilweise hatte sie jedoch Schwierigkeiten Arbeitsanweisungen auf Anhieb zu verstehen. Sie versteht sehr gut Deutsch und macht nur selten deutlich, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Hierfür verwendet sie meist körperlichen Reaktionen, wie Mimik oder Gestik. Teilweise erweckt sie den Eindruck, dass sie sich manche Dinge, wie beispielsweise Rechtschreibregeln nicht gut merken kann. Sie arbeitete in den Fördereinheiten immer sehr engagiert mit, was sich darin zeigte, dass sie viele eigene Ideen bezüglich der Gestaltung der Förderung mit einbrachte und immer wieder selbst neue Gesprächsanlässe schuf. Ebenso erklärte sie sich freiwillig dazu bereit, einzelne Aufgaben zu Hause zu erledigen.

6.3 KOMMUNIKATIVE UND SPRACHLICHE KOMPETENZEN - WAS KANN DAS KIND?

Im Folgenden werden Saras sprachliche und kommunikative Kompetenzen in den verschiedenen sprachlichen Bereichen dargestellt. Hierfür finden sowohl ihre Fähigkeiten der mündlichen, wie auch der schriftlichen Sprache Beachtung. Die Beschreibungen gründen auf den Ergebnissen verschiedener förderdiagnostischer Verfahren sowie zahlreichen Unterrichtbeobachtungen im Klassenunterricht und der Einzelsituation. Alle eingesetzten förderdiagnostischen Verfahren wurden in Kapitel 3.2 vorgestellt. Es wird im Folgenden häufig Bezug auf konkrete Äußerungen Saras genommen, die alle in den Transkriptionen im Anhang aufgeführt sind (Anhang 1). Diese umfassen nicht alle sprachlichen Äußerungen Saras während der Förderung. Es wurden die wichtigsten und sprachlich am interessantesten Passagen herausgefiltert und transkribiert. Für eine einfache Orientierung habe ich mich dazu entschlossen, die Äußerungen fortlaufend zu nummerieren, auch wenn die einzelnen Äußerungen an unterschiedlichen Tagen formuliert wurden. Wird im Text direkt auf einzelne Gesprächssequenzen hingewiesen, so werden diese für eine bessere Lesbarkeit mit im Text aufgeführt.

Im Rahmen der Förderung wurde bewusst nur auf förderdiagnostische Verfahren zurückgegriffen, die qualitativ ausgewertet werden. Es wurden somit keinerlei standardisierte Testverfahren eingesetzt, weshalb auch keine Ergebnisse in Form von normierten Werten präsentiert werden können. Ein Vergleich von Saras Leistungen mit denen ihrer Altersgruppe wäre meines Erachtens nicht sinnvoll, da diese aufgrund ihres Migrationshintergrundes individuell betrachtet werden müssen.

Phonetik und Phonologie

Im Bereich der Phonetik und der Phonologie fallen bei Sara keine Schwierigkeiten auf. Ihre Artikulation der deutschen Sprache zeigt einen deutlichen Akzent, der dadurch bedingt ist, dass sie die ersten sechs Jahre ihres Lebens nur einsprachig Albanisch aufgewachsen ist. So nimmt sie beispielsweise eine sehr starke Artikulation des [r] vor oder verändert den Laut

[χ] teilweise zu [ʃ] was aber keineswegs zu einer undeutlichen Aussprache führt. Dieser Sprachbereich erhielt deshalb während der Förderung keine weitere gezielte Beachtung.

Pragmatik

Auch im Bereich der Pragmatik zeigen sich bei Sara keinerlei Auffälligkeiten. Sara ist ein sehr kommunikatives Mädchen, verhält sich in Gesprächen höflich und beachtet Gesprächsregeln. Sie bringt von sich aus neue Gesprächsinhalte mit ein und erzählt gerne. Dieses Verhalten konnte ich nicht nur mir gegenüber beobachten. Auch mit ihren Mitschülern kommuniziert sie, beispielsweise in der Pause, problemlos.

Semantik und Lexikon

Zur Beurteilung von Saras Fähigkeiten im Bereich Semantik und Lexikon wurden die Beobachtungsbögen zum Erwerb von Bedeutungen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008) als Orientierung herangezogen (Anhang 2).

Es zeigt sich, dass Sara in der Lage ist, ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern. Sie fragt nach unbekannten Begriffen und bittet um Hilfe, wenn ihr Wörter nicht einfallen. Sie teilt meist auf nonverbale Weise mit, wenn sie Äußerungen nicht versteht und kann Wortneuschöpfungen bilden, wie die Beispiele „Babykuh“ (Äußerung 105) für Kalb und „Malopa“ (Äußerung 163) für Maler zeigen. Wenn sie Fehler in ihrer Sprache vermutet, korrigiert sie sich selbst und nimmt auch Hörerinitiierte Selbstkorrekturen vor, wie folgendes Beispiel zeigt:

- S: Die bauen so ein Ding, also ein *Kehfeg*.
L: Einen Käfig?
S: Nein Gehweg. (lacht)

Häufig fehlen Sara die richtigen Wörter, was besonders durch die zahlreichen Ersetzungen mit „Ding“ deutlich wird. Sätze, in denen ihr Wörter fehlen, enthalten deshalb oft eingeschobene Phrasen wie: „Wie heißt das nochmal?“ „Warte mal, wie heißt des?“ „Ich weiß des eigentlich!“

In einigen dieser Fälle greift Sara dann auf Umschreibungen zurück. Manchmal bricht sie ihre Sätze jedoch auch ab, was diese folglich unverständlich werden lässt. Bietet man ihr in solch einer Situation das gesuchte Wort an, verwendet sie es in ihren darauffolgenden Äußerungen selbst. Manchmal ersetzt sie fehlende Wörter mit Wörtern aus demselben semantischen Feld. Ein Beispiel hierfür wäre die Verwendung vom „Schwimmbad“ anstatt „Schwimmbecken“ (Äußerung 173f) oder „Uno“ für „Memory“. Auf die ersetzende Verwendung von Oberbegriffen greift sie jedoch in der Regel nicht zurück, was zudem daran

liegen kann, dass ihr diese häufig nicht bekannt sind. So war es ihr nicht geläufig die Begriffe Obst und Gemüse zu verwenden. Folgende Gesprächssequenz kann als typisches Beispiel für Situationen, in denen Sara nach einem bestimmten Wort sucht, gesehen werden.

- S: Du hast noch eins vergessen, Ding... warte mal, wie heißt des?
Wie heißt diese Dinger ganz rote?
- L: An einem großen Baum?
- S: Ne, es ist immer am Boden.
- L: Erdbeeren?
- S: Ja (lacht) Erdbeeren. Ich liebe Erdbeeren!
Welche Ding, als G.. also magst du am meisten?
- L: Welches von was?
- S: Also von Ding, von den Äpfeln und sowas.
- L: Obst?
- S: Ja, Obst. Welches von Obst magst du am liebsten?
- L: Beeren mag ich am liebsten.
- S: Es gibt auch ein Tier der heißt so. Der Eisbär. (kichert)
- L: Welches ist dein Lieblingsobst?
- S: Mmh, also, also Kirsche und E... Erdbeeren. Ich vergess den Namen immer!

An dieser Sequenz lässt sich gut aufzeigen, dass Sara die Wörter, die ihr fehlen durchaus kennt und nur im entsprechenden Moment nicht parat hat. Sie weiß in diesem Gespräch, dass es den Oberbegriff „Obst“ gibt, kann darauf aber nicht in ihrem mentalen Lexikon zurückgreifen. Dennoch wird hier deutlich, dass Sara kreativ mit Sprache umgeht und Spaß daran hat, mit Sprache zu spielen, da sie die lautliche Ähnlichkeit von „Beeren“ und „Bären“ erkennt und sich darüber amüsiert.

In einigen Situationen überrascht Sara mit einem differenzierten Wortschatz, der sich zum Beispiel durch die Verwendung von Wörtern wie „hübsch, Blüte, erschaffen,...“ zeigt, während ihr andererseits wiederum Wörter wie „Tankstelle oder tauchen“ nicht einfallen. Oft sind fehlende Wörter der Grund, weshalb ihre Sätze unstrukturiert sind und vom Zuhörer als falsch empfunden werden, obwohl sie grammatikalisch vollständig sind.

Laut Vermutungen der Klassenlehrerin, sind diese Schwierigkeiten möglicherweise kognitiv bedingt. Zu dieser Aussage kann jedoch an dieser Stelle keine Einschätzung folgen, da der Rahmen der Sprachförderung weder die zeitlichen Mittel, noch die Intention zur Erstellung eines ausführlichen sonderpädagogischen Gutachtens mit sich brachte. Es wäre jedoch zu empfehlen, dieser Frage an anderer Stelle nachzugehen.

Morphologie und Syntax

Eine ausführliche Analyse von Saras grammatischen Fähigkeiten in der mündlichen Spontansprache ermöglicht das Grammatikraster von FÜSSENICH/ JUNG (2010). Hierfür wurden die Äußerungen 1-40 der Transkription im Hinblick auf die verschiedenen grammatischen Kategorien analysiert. Die Auswertung (Anhang 3) zeigt deutlich, dass Sara bereits alle wichtigen Regeln der deutschen Grammatik beherrscht und sicher anwendet. Die Zusammenfassung der diagnostischen Daten (Anhang 3) ergibt, dass Sara die Phasen des Grammatikererwerbs nach CLAHSSEN (1986) bereits weitestgehend durchlaufen hat.

Der folgende Abschnitt fasst die Auswertungsergebnisse Saras grammatischer Fähigkeiten zusammen. Hierfür werden zunächst die syntaktischen und anschließend die morphologischen Aspekte beschrieben.

Die Verbzweitstellung in Aussagesätzen wird von ihr sicher angewendet. Auch in Fragen ist die Verbstellung korrekt. Über die Verbstellung bei Imperativen kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden, da Sara in den analysierten Äußerungen keine Imperativform verwendet hat. Zusammengesetzte Verben löst sie richtig auf. Auch bei der Verneinung zeigen sich bei Sara keinerlei Schwierigkeiten, da sie diese richtig postverbal verwendet. Ihre Äußerungen enthalten alle Satzglieder und nur teilweise kommt es zur Auslassung des Prädikats. Sie bildet bereits sehr komplexe Sätze, welche häufig aus mehreren Hauptsätzen aber teilweise auch aus Haupt- und Nebensatz bestehen. In den Nebensätzen verwendet sie verschiedene Konjunktionen und beherrscht sicher die Verbendstellung.

Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz bereitet Sara keine Probleme. In den vorliegenden Äußerungen wurden vorwiegend Formen der ersten und dritten Person Singular sowie der dritten Person Plural verwendet. Es zeigen sich hier keinerlei Schwierigkeiten bei der Konjugation. Sara verwendete auch alle Wortarten mehrfach. Präpositionen lässt sie jedoch teilweise aus. Die Analyse der Genus-Verwendung macht deutlich, dass Sara keine großen Schwierigkeiten mit den Artikeln hat, da sie bis auf zwei Ersetzungen und eine Auslassung immer das richtige Genus verwendet. Dies gilt jedoch nicht nur für die Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln sondern beispielsweise auch für die Verwendung von Possessivbegleitern, welche sie meist richtig angleicht. Auch die Kasusmarkierung kann Sara bereits recht gut. Sowohl die Akkusativ- als auch die Dativmarkierung sind in den meisten Äußerungen korrekt.

Wie oben bereits angedeutet, zeigt diese ausführliche Analyse der verschiedenen grammatischen Kategorien sehr deutlich, dass Sara keine großen Schwierigkeiten im Bereich Morphologie und Syntax hat. Sie spricht in grammatikalisch vollständigen und häufig auch sehr komplexen Sätzen und macht dabei wenig grammatische Fehler. Dennoch muss an dieser Stelle betont werden, dass die Äußerungen, die für die Auswertung des Grammatikrasters verwendet wurden, nur einen kleinen Ausschnitt von Saras tatsächlichen

grammatischen Fähigkeiten darstellen. Deshalb soll an dieser Stelle eine Ergänzung, die auf Beobachtungen und freien Analysen der weiteren Sprachproben gründet, das Bild vervollständigen.

In der Verwendung von Präpositionen zeigen sich bei Sara noch Unsicherheiten. Einige Präpositionen kennt sie in ihrer Bedeutung noch nicht, andere werden ausgelassen. Besonders bei der Verwendung von Wechselpräpositionen zeigen sich diese Unsicherheiten auch in der Kasusmarkierung. Die Artikel für Nomen im Singular bereiten Sara kaum Schwierigkeiten im Gegensatz zu den Artikeln im Plural. In diesen Fällen ist sie oft unsicher und probiert aus, welcher Artikel für sie am besten passt. Ihre Sätze sind oft sehr komplex und lang, so dass sie selbst beim Erzählen die Struktur verliert und die Äußerung dadurch schwer verständlich ist. In solchen Fällen bricht sie ihre Sätze oft ab oder lässt sie „auslaufen“.

Lesen und Schreiben

Bevor Saras Fähigkeiten im Lesen und Schreiben näher beschrieben werden, soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, welche Bedeutung Schrift für sie hat. Das Thema Schrift wurde häufig zum Gesprächsgegenstand der Förderung und Saras Äußerungen hierzu werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Diese Informationen sind als wichtige Voraussetzung zu sehen, bevor genauer auf ihre Fähigkeiten im Schriftspracherwerb eingegangen werden kann.

Bedeutung von Schrift

Sara schreibt nach eigenen Angaben nur für die Schule. Zu Hause schreibt sie nur, wenn sie ihre Hausaufgaben macht oder wenn sie freiwillig in ihrem Schreibheft übt. Das sei wichtig, sage ihre Mutter. Lesen tue sie zu Hause allerdings nie, sie habe keine Bücher. Sie schreibt außerdem lieber, als dass sie liest. Das liegt daran, dass sie oft Fehler mache, sagt sie. Folgender Auszug aus der Transkription (Äußerungen 124-128) verdeutlicht Saras Einstellung zum Lesen:

- L: Was magst du lieber, lesen oder schreiben?
S: Ähm. Schreiben.
L: Lesen magst du nicht so arg?
S: Geht. Weil ich da immer Fehler habe. Ich les trotzdem, eigentlich bin ich gut im Lesen, aber wenn ich jetzt da zwei oder drei Leute sind, hab ich Angst dass ich falsch lese und dann les ich wirklich falsch. Nur einer, dann bin ich schon gut. Aber ich muss es 100 Mal versuchen bis ich vor Leuten kann.

- L: Wenn wir zwei gemeinsam was machen, dann musst du keine Angst haben Fehler zu machen. Ich lache dich nicht aus. Und ich mache ja auch Fehler beim Albanisch.
- S: Ja, man lernt's eben. Ich muss auch noch ein bisschen üben Albanisch. (lacht)

Es wird hier deutlich, dass Sara die kommunikative Funktion von Schrift noch nicht erkannt hat oder diese zumindest noch nicht für sich selbst nutzt. Für sie sind Lesen und Schreiben rein schulische Inhalte, die es zu lernen gilt. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass sie sich wünscht auch Albanisch lesen und schreiben zu lernen. Auf diesen Aspekt wird an späterer Stelle (siehe: Unterpunkt Mehrsprachigkeit) näher eingegangen.

Zunächst werden Saras Fähigkeiten im Lesen und Schreiben analysiert und beschrieben. Es werden hierbei die Komponenten Lesen, Texte schreiben und Rechtschreibung gesondert voneinander betrachtet.

Lesen

Um die Fähigkeiten im Lesen genau zu erfassen, wurde eine Analyse einer Leseprobe nach WEDEL-WOLFF (1998) durchgeführt. Hierfür wurde ein Text (Anhang 4) über Albanien geschrieben, wobei bewusst darauf geachtet wurde auch schwierigere Wörter zu verwenden um ihre Lesekompetenz gezielt analysieren zu können. Zwei Bilder unter dem Text, die zuvor besprochen wurden, dienten als Sinnstütze.

Die Analyse der Leseprobe (Anhang 4) ergab, dass Sara recht flüssig liest. Sie liest ca. 38 Wörter in der Minute und nimmt dabei kaum Auslassungen oder Ersetzung vor. Die Überschrift ließ sie jedoch ganz aus. Das eher langsame Lesetempo entsteht dadurch, dass Sara längere Wörter zunächst leise liest, bevor sie sie laut ausspricht. Es zeigt sich deutlich, dass Sara kurze Wörter häufig auf Anhieb erkennt und nur längere Wörter noch erlesen muss. In wenigen Fällen bildet Sara falsche Hypothesen, bemerkt ihren Fehler dann jedoch meist und korrigiert sich selbst. Die Endungen der Wörter liest sie teilweise ungenau und nimmt dadurch beispielsweise Veränderungen von Singular- zu Pluralformen vor. Beim Lesen artikuliert Sara das [r] deutlicher als in der mündlichen Spontansprache. Dadurch ist ihr Akzent beim Lesen oft stärker als sonst. Die anschließende Besprechung des Textes mit Fragen zum Inhalt machte deutlich, dass Sara sinnentnehmend lesen kann.

Texte schreiben

Für eine fundierte Analyse der Fähigkeiten zum Texte schreiben wurde ein Text Saras mit dem Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender nach HUSEN (2009) ausgewertet (Anhang 5).

Der Text „Der Bienenstich“ ist eine Nacherzählung eines Ereignisses, welches Sara vor einigen Jahren im Sommer widerfuhr. Die Geschichte erzählte sie einige Tage zuvor mündlich und wurde dann als Schreibanlass genommen. Die Motivation den Text zu schreiben, war in diesem Fall recht hoch, da es sich um eine persönliche Erfahrung handelte. Auch inhaltlich stellte diese Aufgabe für Sara keine Schwierigkeit dar, da sie die Geschichte gut erzählen konnte. Die folgenden Fähigkeiten zum Texte schreiben lassen sich also nur bedingt auf das Schreiben anderer, freierer Texte übertragen. Dennoch soll eine detaillierte Analyse Aufschluss über Saras Kompetenzen zum Schreiben von Texten geben. Sara benötigte zum Schreiben dieses Textes keinerlei weitere Impulse oder Hilfestellungen. Sie schrieb den Text ohne ein einziges Mal den Stift abzusetzen und nahm dabei zwei kleine rechtschriftliche Korrekturen vor. Ihre Sprache ist noch stark von umgangssprachlichen Elementen geprägt. Sie schreibt bereits adressatenbezogen, indem sie die Personen zum Teil einführt. Sie verfügt über das nötige thematische Wissen, bringt dieses jedoch beim Schreiben nur bedingt zum Ausdruck. Sie weiß, dass die Wirkstoffe einer Zwiebel die Schmerzen bei einem Bienen- oder Wespenstich lindern können, bringt diese Information aber im Text nicht direkt zu Papier. Ihre Sprache enthält noch keine sprachlichen literarischen Muster, aber sie verwendet einfache inhaltliche literarische Muster zum Gliedern des Textes. Die Verwendung von „dann“ strukturiert ihren Text inhaltlich. Sie hat die Schreibaufgabe verstanden und eine für diesen Text passende Wortwahl getroffen. Da es sich um eine persönliche Erfahrung handelt, ist es durchaus üblich eher konzeptionell mündlich zu schreiben. Die Erzählreihenfolge ist stimmig und ein roter Faden gut zu erkennen. Der Text ist einfach aber verständlich formuliert. Wie oben bereits angedeutet, hat sie während dem Schreiben keine Pausen eingelegt und auch keine weiteren inhaltlichen Überlegungen oder Überarbeitungen vorgenommen.

Ihre Schrift ist gut lesbar und sie hat alle Wörter richtig alphabetisch verschriftet. Wortgrenzen hält sie zum größten Teil richtig ein, hat aber bei einzelnen Wörtern noch Schwierigkeiten (Beispiel: „ganicht“ oder „hates“). Häufige Wörter schreibt sie meist richtig und auch im Text meist einheitlich. Nur das Wort „ich“ verschriftet sie unterschiedlich („lic“ und „ich“), was jedoch in diesem Fall als Leichtsinnsfehler einzustufen ist, den sie bei einer Überarbeitung selbst erkannt und korrigiert hätte. Sie orientiert sich noch kaum an Morphemen aber wendet einige orthographische Elemente bereits richtig an. Sie markiert in diesem Text keine Satzgrenzen und setzt nur am Schluss einen Punkt. Ihre Sätze, meist einfach Hauptsätze, sind jedoch vollständig. Sie schreibt den Text in der Vergangenheitsform und bildet die Zeitformen richtig und wendet diese auch angemessen an. Auch bei der Artikelverwendung sowie der Kasusmarkierung zeigen sich beim Schreiben keine Schwierigkeiten. Sie hat den Text sehr schnell geschrieben und nach dem Setzen des Punktes am Schluss, nicht noch einmal näher betrachtet. Der Text wurde später gemeinsam

überarbeitet. Der Ablauf und die Ergebnisse der Überarbeitung werden im nächsten Kapitel dargestellt.

Rechtschreibung

Es wurden bereits einzelne Elemente der Rechtschreibung erwähnt. Sara kann fast alle Wörter alphabetisch verschriften und wendet auch schon einige orthographische Regeln an. Sie kann die Laut-Buchstaben-Zuordnung und hat nur noch Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von /b/ und /d/. Sie ist sich dieser Unsicherheit jedoch selbst bewusst und bringt dies auch häufig zur Sprache. Desweiteren verschriftet sie [ʃ] häufig als /ch/. Den Schwa-Laut [ə] verschriftet sie meist mit dem Graphem /a/ wie beispielsweise beim Wort „Kinda“. Die Grapheme /ie/ und /ei/ verwechselt sie noch häufig. Sara weiß, dass man Nomen und den Satzanfang groß schreibt, wendet diese Regeln aber noch nicht durchgehend an. Dies ist unter anderem auf die Unklarheit zurückzuführen, um welche Wortart es sich handelt, was sich auch darin zeigt, dass sie Verben teilweise groß schreibt. Wortgrenzen markiert sie häufig nicht und erkennt diese auch oft dann nicht, wenn man sie darauf hinweist. Andere Fehler findet sie mit Hilfestellung jedoch meist alleine. Auf Rechtschreibgespräche, die im Laufe der Förderung stattfanden, wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Mehrsprachigkeit

Es wurde bereits mehrfach Saras mehrsprachiger Hintergrund erwähnt. Eine kurze Zusammenfassung soll nun einen Überblick über ihre Sprachen und deren Bedeutung geben.

Sara ist bis zu ihrem sechsten Lebensjahr einsprachig Albanisch aufgewachsen. Albanisch ist heute nicht nur Erstsprache sondern auch Familiensprache, da ihre Eltern nach Saras Angaben nicht so gut deutsch sprechen. Mit ihrem Bruder spricht Sara häufig Deutsch und zu Hause eine Mischung aus beiden Sprachen. Sara lernte Deutsch in einer internationalen Vorbereitungsklasse, welche sie die ersten beiden Schuljahre besuchte. Heute spricht sie flüssig Deutsch, welches auch als ihre dominante Sprache bezeichnet werden kann, obwohl es die Zweitsprache ist. Sie sagt, dass Deutsch sehr schwer ist, wenn man die Sprache noch nicht kann (siehe Äußerung 118f). Aber auch Albanisch ist für sie nicht leicht. Es gibt viele Wörter, die sie nicht kennt und einige, die sie sich nicht merken kann. Sie äußerte mir gegenüber den Wunsch, auch Albanisch lesen und schreiben zu lernen. Sie würde gerne wie ein paar andere albanische Kinder aus den anderen Klassen die albanische Schule besuchen. Dies sei jedoch nicht möglich, weil der Unterricht dort zu viel Geld koste und ihre Eltern dies nicht bezahlen könnten.

Es gibt einige Wörter, die für sie auf Albanisch ganz geläufig sind, deren Bedeutung sie jedoch nicht ins Deutsche übersetzen kann. Folgende Gesprächssequenz (Äußerung 140ff) zeigt deutlich, wie Sara nach der richtigen Übersetzung ringt:

- S: Und kennst du „qumësht“? Des ist aus Ding... So ein paar Becher man macht so ein Ding rein. Man tut kaltes Wasser und dann macht man so den ganzen Zeit (schüttelt)
- L: schütteln?
- S: Ja, schütteln. Es gibt so ein Ding da muss man so machen...
- L: Und was ist drin in dem Becher?
- S: Also da ist Ding....
- L: Mehl, Wasser?
- S: Nein...ding, ich glaub des ist... des ist glaub ich von den Kühen gemacht aber ich weiß nicht.
- L: Milch?
- S: Nein
- L: Käse? Joghurt?
- S: Ja, des is in so eine Joghurtding, äh Becher.
- L: Also vielleicht Sahne?
- S: Ja des sieht wie Sahne aus, des is ganz weiß. Man macht zwei oder drei wie man will.
- L: Ist es fest?
- S: Ne, es ist flüssig. Es schmeckt übel lecker.
- L: Buttermilch?
- S: Nein!!!
- L: Also gut, es ist weiß und von der Kuh und man schüttelt es in einem Becher.
- S: Ja und wenn fertig ist, machen wir den Becher auf und des schmeckt mir so lecker. Ich mag das.
- L: Ist das dann süß?
- S: Es ist manchmal ding... wer mit Salz mag oder so, der kann Salz oder Zucker reinmachen oder sowas, aber man kann auch ohne.
- L: Trinkt man das dann?
- S: Ja zum Trinken. Des schmeckt gut.
- L: Und warum schüttelt man das?
- S: Weil ding, dann sind keine Ding...
- L: Klumpen?
- S: Ja genau, keine Klumpen.

- L: Und wie heißt das nochmal auf Albanisch?
- S: Äh warte mal... ich vergess alles.... Ähm. Ich glaub des heißt... ich weiß nicht wie das heißt!

Dieser Dialog zeigt die Schwierigkeiten auf, die Sara hat. Sie kann das Wort beschreiben indem sie auf Aussehen, Geschmack und Herstellung zurückgreift, aber die Übersetzung des Wortes gelingt ihr nicht. Sie war sichtlich aufgeregt während des Gesprächs, weil sie das gesuchte Wort nicht gefunden hat. Interessant ist, dass sie am Ende des Dialogs nicht einmal mehr weiß, wie das albanische Wort hieß, welches sie ursprünglich erklären wollte. Nachforschungen meinerseits haben nun ergeben, dass das Wort „qumësht“ das albanische Wort für „Milch“ ist. Es hat sich jedoch im Nachhinein nicht mehr geklärt, um was es sich genau handelte, da Sara das Wort „qumësht“ möglicherweise für verschiedene Bedeutungen verwendet. Auch ein anderer Fall zeigt, dass sie teilweise Schwierigkeiten hat, die deutsche Übersetzung sofort abzurufen, wie folgender Gesprächsauszug verdeutlicht:

- L: Was esst ihr in Albanien
- S: Also wir essen, „campi“ äh wie heißt des nochmal? Irgendwo hab ich's gesehen, warte... (blättert) ah Kartoffeln. Also Kartoffeln machen wir mit Salz, das weiß doch jeder.

In dieser Situation weiß sich Sara recht schnell zu helfen. Sie blättert in dem ihr vorliegenden Heft, da sie sich erinnert, das deutsche Wort dort gelesen zu haben. Das Wort „Kartoffeln“ kennt Sara gut und verwendet es sicherlich auch in ihrem aktiven Wortschatz, hatte aber trotzdem Schwierigkeiten es sofort abzurufen.

Das nächste Beispiel bringt ebenfalls zum Ausdruck, dass es Sara nicht leicht fällt, konkret vom Albanischen ins Deutsche zu übersetzen. Dies mag in diesem Fall daran liegen, dass sie in der albanischen Sprache (nur) über die Kenntnisse der mündlichen Sprache verfügt (vgl. Kapitel 1).

- S: „më pi“ das heißt „trinken“.
- L: Wenn ich sage „më pi“, heißt das dann „ich trinke“?
- S: Oder „trinken“, also.... nur „trinken“, also des bedeutet, „ich will mein Ding, ich will mein Becher, also ich will mein Becher“. Also „më pi“, also des heißt: „Ich will trinken“.

In vielen weiteren Situationen konnte sie Wörter jedoch ohne große Schwierigkeiten in die andere Sprache übersetzen:

S: Meine zwei Tanten, also „*nosja djached*“. Also ich hab zwei *djaches*. *Djached* heißt Cousin, Cousine.

In diesem Fall hat sie keine Probleme mit der Übersetzung. Zwar ist ihr die Unterscheidung zwischen Tante und Cousine ein wenig unklar, aber sie kennt eine deutsche Übersetzung. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass die albanische Verschriftung nicht anhand eines Wörterbuches nachzuprüfen war und daher die Schreibweise auf einer bloßen Vermutung beruht. Sehr interessant zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch die Art und Weise, wie Sara das albanische Wort mit der deutschen Pluralendung -s ergänzt. Sie vermischt an dieser Stelle den Wortschatz der einen Sprache mit der Grammatik der anderen. Dies ist ein Phänomen, welches in Deutschland häufig bei der Verwendung von englischen Wörtern zu beobachten ist.

Die vorangegangenen Beispiele verdeutlichen sehr gut, dass der Aspekt der Mehrsprachigkeit sich auf das gesamte Sprachenlernen ausweitet und dieses stark prägt. Für Sara und schätzungsweise für viele andere Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, haben die beiden (oder mehrere) Sprachen eine unterschiedliche aber dennoch wichtige Bedeutung. Die Emotionalität, die diese Kinder mit der einen sowie auch der anderen Sprache verbindet, gilt es zu respektieren und zu würdigen. Es ist deshalb unerlässlich, die Mehrsprachigkeit zu thematisieren und die Bereicherung, die in ihr steckt, zu erkennen und zu nützen.

6.4 ÜBERLEGUNGEN ZUR FÖRDERUNG – WAS BRAUCHT DAS KIND?

Es wurde nun ausführlich analysiert, was Sara bereits gut kann und in welchen Bereichen sie noch Schwierigkeiten hat. Hierfür wurden die sprachlichen Bereiche Pragmatik, Semantik und Lexikon, Morphologie und Syntax sowie die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben und der Aspekt der Mehrsprachigkeit detailliert erfasst und beschrieben. In einem nächsten Schritt soll nun den Fragen nachgegangen werden, was das Kind noch lernen muss und was es als nächstes lernen kann (vgl. DEHN 1996).

Hierfür bleiben die Bereiche *Pragmatik* und *Phonetik/ Phonologie* weitestgehend unberücksichtigt, da hier keine Schwierigkeiten auftreten.

Für den Bereich *Semantik und Lexikon* lässt sich zusammenfassend sagen, dass Sara lernen muss ihren Wortschatz zu erweitern. Hierfür sollte sie Strategien erfahren, wie sie dies erreichen kann. Die Vernetzung von Begriffen und Bedeutungen spielt dafür eine bedeutende Rolle. Sara muss noch lernen, Wörter verschiedenen Kategorien und Oberbegriffen zuzuordnen. Dafür benötigt sie ein breites sprachliches Angebot, welches es

ihr ermöglicht, gute sprachliche Inputs anzunehmen und in ihre eigene Verwendung von Sprache einzuflechten.

Im Bereich *Morphologie und Syntax* ist es wichtig, ihre Fähigkeiten in der mündlichen wie schriftlichen Sprache zu festigen und auszubauen. Da Sara die Artikel bereits schon gut kann, sollte als nächstes die Kasusmarkierung, auch in der Verbindung mit Präpositionen, in den Blickpunkt der Förderung rücken. Ein weiterer Aspekt, den Sara im grammatischen Bereich noch lernen muss, ist die Verwendung von Präpositionen im Allgemeinen.

Für den Bereich der *Schriftsprache* lässt sich sagen, dass Sara Schrift als etwas Bereicherndes erfahren und den Nutzen, den sie dadurch gewinnen kann, erkennen muss. Erst wenn Schrift von Sara als etwas Positives erfahren wird, ist es sinnvoll formale Aspekte, wie beispielweise die Verwendung orthographischer Elemente, zu fördern. Für Sara ist Schrift bisher ein rein schulischer Inhalt. Sie hat sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben stets Angst Fehler zu machen, wodurch sie in ihrer Entwicklung gebremst wird. Diese Angst vor Fehlern gilt es abzubauen und Sara zu verstehen zu geben, dass man aus Fehlern lernen kann. Ohne die Angst Fehler zu machen, wird sich Sara beim Lesen und Schreiben selbst nicht so sehr unter Druck setzen und mehr Freude daran haben. Wenn die Freude an Schrift vorhanden ist, kann mit dem nächsten Schritt, der Einführung von rechtschriftlichen Elementen, begonnen werden.

Die Bedeutung der *Mehrsprachigkeit* für Sara wurde ausführlich beschrieben. Dieser Aspekt muss in der Förderung seinen festen Platz finden. Gleich zu Beginn der Förderung wurde deutlich, welche emotionale Bedeutung die Erstsprache Albanisch für Sara hat. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, die Erstsprache und ebenso das, was damit verbunden wird - die Heimat in Albanien - aufzugreifen und in der Förderung zu thematisieren.

Sara hat während ihrer Schulzeit bereits viele negative Erfahrungen mit Lernen gemacht. Es ist daher wichtig, ihr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und ihr bewusst zu machen, was sie alles gut kann. Durch das Wertschätzen der eigenen Leistung erfährt Sara eine große Motivation, die für das Lernen (von Sprachen) unerlässlich ist.

7. DOKUMENTATION DER FÖRDERUNG UND METHODISCHES VORGEHEN

Mit dem Blick auf das Können des Kindes wurde im vorangehenden Kapitel ausführlich beschrieben, was es bereits schon kann, was es noch lernen muss und was es als nächstes lernen kann. Die dritte Komponente bildet insofern den Schwerpunkt des folgenden Kapitels, als dass die Umsetzung dessen, was es als nächstes lernen kann, im Fokus steht. Hierfür wird zunächst auf die didaktische Strukturierung der Förderung eingegangen, indem der Bezug des Themas zum Kind und zum Bildungsplan geklärt und langfristig sowie kurzfristig angestrebte kommunikative und sprachliche Kompetenzen aufgeführt werden. Daran anschließend ermöglicht eine ausführliche Dokumentation der einzelnen förderdiagnostischen Einheiten einen Einblick in das konkrete Handeln und Vorgehen in der Förderung.

7.1 DIDAKTISCHE STRUKTURIERUNG

Bezug des Themas zum Kind

Die bisherigen Ausführungen machten bereits sehr deutlich, dass die Migrationserfahrung sowie die Mehrsprachigkeit für Sara eine bedeutende Rolle spielen. Die Schule schafft wenige Möglichkeiten für die Schüler, sich mit ihrer lokalen wie auch sprachlichen Herkunft zu beschäftigen. Die Schüler sind sich der verschiedenen sprachlichen Hintergründe ihrer Mitschüler durchaus bewusst, dennoch wird diese Thematik meines Erachtens an der Schule kaum aufgegriffen. Dies ist sehr schade, weil schon in der ersten Sitzung mit Sara deutlich wurde, wie sehr sie sich selbst mit der Thematik Migration und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt. Es soll an dieser Stelle die Vermutung geäußert werden, dass dies auch auf viele andere Schüler mit ähnlichen Erfahrungen zutrifft –auch wenn die Auseinandersetzung mit den Themen oft unbewusst geschieht.

Für Sara ist das Thema Herkunft und Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung, was durch ihr Interesse und ihre Begeisterung für ihr Herkunftsland Albanien und ihre Erstsprache Albanisch zeigt. Bereits in der ersten Sitzung kam dies deutlich zum Ausdruck, da sie anfang zu strahlen, wenn sie von ihren Erinnerungen an Albanien und ihren Erlebnissen dort erzählte. Diese emotionale Bindung zum Herkunftsland und die Freude am Erzählen davon, war Anlass dazu die Förderung an der Thematik „Albanien“ auszurichten, wobei das Thema einen Rahmen stellt, indem relativ frei und flexibel gearbeitet werden kann. Konkrete Inhalte die in diesem Rahmen behandelt und erarbeitet werden, sind Gegenstand des nächsten Unterkapitels.

Das Thema für die Förderung ist somit Saras Lebenswelt entnommen und berührt sie emotional, wodurch sie eine große Motivation mitbringt. Diese ermöglicht es, Sara Schrift als

etwas Positives erfahrbar zu machen, damit sie lernt, dass jene nicht nur für die Schule relevant ist, sondern auch sinnvoll für die eigenen Interessen und Bedürfnisse im Alltag genutzt werden kann.

Das Interesse von außen an der eigenen Lebensgeschichte, ihrem Herkunftsland und ihrer Sprachlernbiographie stärkt Saras Selbstbewusstsein und fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Sara erfährt ihre Zweisprachigkeit als etwas Besonderes und Bereicherndes für ihren Alltag und ihr Blick wird, weg von der Defizitorientierung in der deutschen Sprache, auf ihre sprachliche und kulturelle Kompetenz bezüglich beider Sprachen und Länder gerichtet.

Bezug zum Bildungsplan

Ein Blick in den Bildungsplan für die Förderschulen in Baden-Württemberg von 2008 unterstützt die Annahme der Wichtigkeit des Aufgreifens von Herkunft, Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit der Schüler. Im Folgenden werden die für diese Förderung relevanten Bildungsbereiche sowie der Abschnitt zum Fach Sprache des Bildungsplans für Förderschulen, im Hinblick auf das Thema und die Durchführung der Förderung, analysiert und beschrieben.

Im Besonderen beschreibt der Bildungsbereich *Identität und Selbstbild* die Bedeutung eines positiven Selbstbildes und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, welche für erfolgreiches Lernen unabdingbar sind. Die Wahl des Themenrahmens Albanien wird insofern durch den Bildungsplan legitimiert, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft Schüler dabei unterstützt, sich selbst annehmen zu können und sich zu Persönlichkeiten mit Selbstwertgefühl zu entwickeln. Ermöglicht wird dies dadurch, dass Schüler durch gezielte Lern- und Erfahrungsangebote Gelegenheit haben, sich selbst und ihre Erfahrungen und Erlebnisse bewusst wahrzunehmen. Hierfür ist es von großer Bedeutung, die individuellen Lebensbedingungen und Interessen der Schüler zu berücksichtigen und im Unterricht zu thematisieren. Wird auf die persönlichen Lern- und Lebensgeschichten der Schüler eingegangen, fühlen sich diese wertgeschätzt. Als entscheidendes Kriterium für Motivation und Erfolg nennt der Bildungsplan die Bedeutung einer Aufgabe für den einzelnen Schüler.

Auch der Bildungsbereich *Umgang mit anderen* greift basale Leitgedanken auf, die in der Förderung berücksichtigt werden. Eine Bindung zu Lehrkräften oder anderen fürsorglichen Erwachsenen, „die ein positives Modellverhalten vorleben, wirkt sich positiv auf die Entwicklung aus“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.33). Dies bezieht sich im vorliegenden Fall einerseits auf die sprachliche, andererseits auf die persönliche Entwicklung. Schüler erfahren durch eine persönliche Beziehung eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung, die sie – an sich selbst erfahren - auch an andere weitergeben können.

Wichtigstes Merkmal hierfür ist der Respekt anderen Menschen gegenüber. Verlässliche Beziehungen zu erwachsenen Personen geben den Schülern Halt und Sicherheit.

Der Bildungsbereich *Anforderung und Lernen* thematisiert das Erschaffen von günstigen Lernvoraussetzungen, die individuell für den einzelnen Schüler geprägt sind. Ein positives Lernverhalten wird durch Erfolgserlebnisse ermöglicht, welche eine optimale Passung von Lerngegenstand und Kind erfordern. „Durch individuell auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmte Lernangebote, die aktuelle Probleme aufgreifen, werden Interesse und die Motivation am Lernen geweckt und erhalten“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.70). Desweiteren schafft die Förderschule ein Lernklima, in dem Schüler keine Angst vor Fehlern haben, sondern diese als Lernchance erfahren und nützen. Der Bildungsplan fordert die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und die unterrichtsimmanente Förderung von Sprache. Sprache wird also nicht isoliert gelernt, sondern in für Schüler bedeutungsvolle Lerninhalte eingebettet.

Die Förderung baut zusätzlich auf wichtige Leitgedanken auf, die im Bildungsplan dem Fächerverbund Sprache – Deutsch und moderne Fremdsprachen zugeordnet sind.

Als vorrangiges Ziel wird hier der Erwerb und die Alphabetisierung der Zielsprache Deutsch genannt. Damit verbunden ist auch immer die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen. Die Mehrsprachigkeit der Schüler wird laut Bildungsplan als Chance erkannt und die Sprachenvielfalt in der Schule genützt, denn „Herkunft, Tradition und Kenntnis der sprachlichen und sozialen Wurzeln ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine eigene Standortbestimmung sowie die Entwicklung ihrer Persönlichkeit“ (Bildungsplan Förderschule 2008, S.144). Die Erstsprachen der Schüler werden im Unterricht nicht nur thematisiert, sondern es wird den Schülern auch Gelegenheit geboten, sich in bestimmten Situationen in ihrer Erstsprache auszudrücken, insofern sie dies möchten. Das Sprachenlernen wird als ganzheitlicher Prozess gesehen, der nicht nur die Sprache selbst im Blick hat, sondern den Schülern vielfältige Kommunikationsangebote macht, wodurch diese Kompetenzen in verschiedenen Bereichen erwerben können. Es werden an dieser Stelle nicht alle Kompetenzen aufgeführt, die in der Förderschule im Fach Sprache erworben werden (vgl. Bildungsplan Förderschule 2008), der nächste Abschnitt fasst jedoch die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen, die für die Förderung von Bedeutung sind, zusammen.

Erweiterung kommunikativer und (schrift-) sprachlicher Kompetenzen

Es stellt sich die Frage, welche zu erwerbenden Kompetenzen die Gestaltung der Förderung prägen. Im Folgenden werden langfristige Kompetenzen von kurzfristigen Kompetenzen unterschieden. Für eine zeitlich begrenzte Förderung ist es wichtig zu überlegen, was das

Kind als nächstes lernen kann. Dafür ist es jedoch nötig auch langfristige Kompetenzen stets im Blick zu haben, die das Kind mit der Zeit erwerben wird.

Langfristige Kompetenzen:

- Sara entwickelt Selbstbewusstsein für ihre sprachlichen Fähigkeiten.
- Sara erweitert ihren Wortschatz und kennt Strategien dafür.
- Sara verwendet Präpositionen und nimmt die Kasusmarkierung vor.
- Sara festigt ihre grammatischen Fähigkeiten in der mündlichen Sprache und der Schrift.
- Sara erkennt und nützt Schrift als Kommunikationsmedium.
- Sara schreibt eigene Texte unter zunehmender Beachtung der Orthographie.
- Sara setzt sich mit ihrer Erst- und Zweitsprache auseinander.

Kurzfristige Kompetenzen:

- Sara entwickelt Selbstbewusstsein für ihre sprachlichen Fähigkeiten.
- Sara erweitert ihren Wortschatz.
- Sara kennt Präpositionen und verwendet diese.
- Sara kann die Subjekt-Verb-Kongruenz.
- Sara erfährt Schrift als etwas Bedeutungsvolles.
- Sara kann eigene Ideen verschriften.
- Sara erkennt Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihrer Erst- und Zweitsprache.

7.2 HANDLUNGSSITUATIONEN UND HANDLUNGSSCHRITTE

Die durchgeführte Förderung umfasste insgesamt elf förderdiagnostische Sitzungen. Dies bedeutet, dass stets eine Verzahnung von Förderung und Diagnose stattfand. Jegliche oben genannten Angaben zu den sprachlichen Fähigkeiten Saras wurden im Laufe der Förderung gesammelt und dokumentiert. Diese Art der Sprachförderung setzt eine große Flexibilität und Planungsoffenheit voraus, da sich durch die fortlaufende Diagnose immer wieder neue Aspekte aufzeigen. Die einzelnen Sitzungen wurden somit immer recht kurzfristig mit dem Blick auf die (aktuellen) Bedürfnisse des Kindes geplant und vorbereitet.

Der Themenrahmen für die Förderung wurde oben bereits beschrieben und in Bezug zum Kind und zum Bildungsplan gesetzt. Die Sitzungen orientierten sich alle an dem „roten Faden“ Albanien. Die Idee ein Buch über Albanien zu gestalten entstand bereits in der ersten Sitzung und es wurde bis zum Ende daran festgehalten, da Saras Motivation für dieses Projekt nicht abnahm, sondern stetig stieg. Das am Ende entstandene Buch, welches alle

Arbeiten der Förderung enthält, ist komplett im Anhang zu finden (Anhang 6). Es wird im Folgenden immer wieder auf einzelne Seiten verwiesen werden. Ebenso werden verschiedene Gesprächssequenzen aus der Förderung näher in den Blick genommen. Diese sind in der Transkription im Anhang (Anhang 1) zu finden.

Es werden nun die einzelnen förderdiagnostischen Sitzungen beschrieben. Hierbei wird der Umfang pro Sitzung variieren, da ich mich auf die meines Erachtens relevantesten und interessantesten Situationen beschränke.

Der folgende tabellarische Überblick über die einzelnen Sitzungen bietet eine erste Orientierung:

Übersicht über die einzelnen förderdiagnostischen Sitzungen

	Datum	Inhalt
1	2. März 2011	- Steckbriefe gestalten und vorstellen - Gespräch über Herkunft, Familie und Mehrsprachigkeit
2	16. März 2011	- Deckblatt des Buches gestalten - Präpositionen - Meine Familie in Deutschland und Albanien
3	21. März 2011	- Artikel und Plural: Der Garten meiner Oma - Freie Schreibprobe: Ich mag Albanien weil...
4	23. März 2011	- Freie Schreibprobe/ Erzählung: Der Bienenstich - Leseprobe: Lesetext über Albanien
5	28. März 2011	- Textüberarbeitung: Der Bienenstich - Kategorien bilden: In Albanien gibt es ...
6	30. März 2011	Subjekt- Verb-Kongruenz: Was ich in Albanien gerne mache
7	6. April 2011	- Präpositionen: Sara versteckt sich bei ihrer Oma - Wörter auf -er: Regel erarbeiten
8	11. April 2011	- Wörter auf -er: Was fehlt? - Spielanleitung für das Memory schreiben
9	18. April 2011	Spielanleitung überarbeiten und auf dem Computer abtippen
10	20. April 2011	- Wörter für das Memory in beiden Sprachen besprechen - Bücher über Albanien und Albanisch anschauen
11	4. Mai 2011	Memory-Spiel und Verabschiedung

1. Sitzung:

Im Mittelpunkt der ersten Sitzung stand das gegenseitige Kennenlernen. Sara und ich kannten uns zwar schon seit einigen Monaten, dennoch war die eins zu eins Situation für beide neu. Wir gestalteten jeder einen Steckbrief, um diesen anschließend dem anderen zu präsentieren. Hierfür gab es neben schreiben auch die Möglichkeit Dinge aufzukleben oder zu malen. Es entstand eine angenehme Arbeitsatmosphäre in der wir uns gut unterhielten. Nachdem beide Steckbriefe vorgestellt wurden, hatten wir ein spannendes Gespräch über die Themen Herkunft, Familie und Mehrsprachigkeit. Hierzu gibt es leider keine Transkription, da die erste Sitzung noch nicht mit einem Audiogerät aufgenommen wurde. Die Idee ein Buch über Albanien zu gestalten entstand, da Sara viele Geschichten über ihre Heimat in Albanien erzählte. Mein Vorschlag ein Buch darüber zu machen, gefiel ihr auf Anhieb sehr gut. Wir hatten die Idee, dass sie mir ein wenig Albanisch beibringt und einigten uns darauf, dass ich jedes Mal ein neues Wort lerne. Welche Wörter das sind, darf Sara selbst entscheiden. Hierfür legten wir ein kleines Wörterbuch an.

2. Sitzung:

Zu Beginn gestaltete Sara nach eigenen Ideen das Deckblatt für ihr Buch. Sie war sehr motiviert und hatte offensichtlich Spaß daran. Sara hatte bereits in der vorangegangenen Sitzung über ihre Familie in Albanien und Deutschland berichtet. Die Buchseite „Meine Familie“ greift dieses Thema auf. Es fällt hier sofort in den Blick, wie gut Sara schon die Possessivbegleiter verwendet und größtenteils richtig angleicht.

Nachdem wir auf einer großen Weltkarte im Klassenraum Albanien „geortet“ hatten, beschäftigten wir uns mit der geographischen Lage Albaniens im Hinblick auf die Nachbarländer. Für die Beschreibung verwendete Sara entsprechende Präpositionen. Es zeigte sich dabei, dass sie Schwierigkeiten hat, die Präpositionen richtig zu verwenden, da ihr teilweise deren Bedeutungen nicht klar sind. So mussten die Präpositionen „neben“ und „zwischen“ zunächst besprochen werden. Die meisten Gesprächssequenzen dieser Sitzung sind in der Transkription festgehalten und waren Grundlage für die Auswertung des Grammatikrasters.

3. Sitzung:

Am Anfang der 3. Sitzung wiederholten wir die Präpositionen vom vorherigen Mal, da diese noch aufgeklebt werden mussten. Erstaunlicherweise zeigte sich, dass Sara die Präpositionen nun problemlos erklären, verwenden und unterscheiden konnte. Sie erklärte beispielsweise die Präposition „zwischen“ folgendermaßen: „Zwischen“ ist z.B. da steht der Blatt und da steht mein Mäppchen und jetzt kommt noch ein Kleber dazu“ (Äußerung 42).

Für eine freie Schreibprobe schrieb Sara in dieser Sitzung alles auf, was sie an Albanien mag. Sie forderte hierfür meine Unterstützung an und sprach die Sätze vor dem Schreiben immer laut vor. Ihre Schwierigkeit beim Schreiben entstand dadurch, dass sie während des Schreibens ihren Satz immer wieder neu formulierte. Sie verbesserte sich häufig und tat sich schwer, ihren Text danach selbst zu lesen.

Für die Buchseite „Der Garten meiner Oma“ sammelten wir verschiedene Obst und Gemüsesorten, die im Garten ihrer Oma wachsen. Sie ordnete die Wortkarten entsprechend ihrer Lage im Garten an. Es wurde dabei deutlich, wie vertraut ihr die Heimat in Albanien ist und wie gut sie sich an Details erinnert. Während der Gestaltung der Seite erzählte sie viele Geschichten und eröffnete neue Gesprächssequenzen. Sie hatte Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von Obst und Gemüse und der Zuteilung zu diesen Oberbegriffen. Später mochte sie die Begriffe verwenden aber ihr fehlte in diesem Moment das Wort:

- S. Welche Ding, als G.. also magst du am meisten?
L: Welches von was?
S: Also von Ding, von den Äpfeln und sowas.
L: Obst?
S. Ja, Obst. Welches von Obst magst du am liebsten?

Daraus lässt sich schließen, dass ihr die Bedeutung der Wörter bewusst ist, sie diese aber nicht in ihrem aktiven Wortschatz gespeichert hat.

Die Artikel der Obst- und Gemüsesorten bereiten ihr keine Schwierigkeiten. Sie überlegt teilweise bei den Artikeln im Plural und probiert verschiedene aus, ist sich jedoch immer recht schnell sicher und verwendet den Richtigen.

4. Sitzung:

In der vierten Sitzung sprachen wir über die Landschaft Albaniens. Wir sahen uns mitgebrachte Bilder an und Sara beschrieb, wie es bei ihr in Albanien aussieht. Der Lesetext „Albanien“, der für die Analyse der Leseprobe geschrieben wurde, schloss sich daran an. Eine Erzählung Saras aus der letzten Sitzung wurde danach als Anlass für die freie Schreibprobe genommen, die bereits analysiert wurde. „Der Bienenstich“ erzählt davon, dass Sara im Garten ihrer Oma von einer Biene gestochen wurde. Sie fühlte sich sehr sicher im Text, was dadurch deutlich wurde, dass sie den gesamten Text ohne den Stift einmal abzusetzen, schrieb. Am Ende setzte sie einen Punkt und präsentierte ihren Text als „fertig“.

5. Sitzung:

In der 5. Sitzung wurde der Text „Der Bienenstich“ gemeinsam überarbeitet. Für diese Schreibkonferenz wurde ihr Text buchstabengetreu abgetippt, jedoch mit mehr Platz zwischen den einzelnen Wörtern und den Zeilen, um die Überarbeitung übersichtlich zu machen. Einzelne Fehler erkannte sie beim ersten Lesen selbst. Nach einem Hinweis meinerseits, dass die Geschichte nur aus einem Satz bestehe, schmunzelte Sara und überarbeitete zügig den Text, indem sie gezielt ihre Punkte setzte und die Satzanfänge danach groß schrieb. Sie bezeichnete sich selbst als die „Punktevergesslerin“. In einigen Wörtern fand sie die Fehler nicht allein, jedoch nachdem ich sie darauf aufmerksam machte. Sie hat noch Schwierigkeiten mit der Verwendung von /-er/, /ie/ und /ei/ und sagt selbst über sich: „das muss ich noch üben“. Nach der Überarbeitung wirkte sie sehr stolz auf ihren eigenen Text.

Ich tippte den überarbeiteten Text bis zu nächsten Sitzung für sie ab. Alle drei Versionen wurden im Buch über Albanien abgeheftet.

Im zweiten Teil der Sitzung bearbeitete Sara die Seite „In Albanien gibt es...“. Sie erhielt einige Begriffe, die sie den entsprechenden Oberbegriffen zuordnen musste. Sara lernt hierbei Kategorien zu bilden und verschiedene Begriffe aus demselben semantischen Feld miteinander zu vernetzen. Die Aufgabe wurde dadurch erschwert, dass sich jeweils zwei Kategorien ähneln. Während Sara in der vorletzten Sitzung noch Schwierigkeiten mit der Zuordnung zu Obst und Gemüse hatte, bereitete ihr die Aufgabe dieses Mal keine Probleme.

6. Sitzung:

Thema der Sitzung ist, „was man in Albanien alles machen kann“. Hierfür erhielt Sara verschiedene Wortkarten mit Verben und einer jeweiligen Ergänzung. Teilweise fiel ihr die Zuordnung leicht, bei einzelnen Wörtern musste sie länger überlegen. Im Anschluss daran bildete sie Sätze in der 1. Person Singular. Sie hatte keine Schwierigkeiten das Verb richtig zu konjugieren.

7. Sitzung:

In dieser Sitzung beschäftigten wir uns zunächst mit Präpositionen. Hierfür gestaltete Sara die Seite „Sara versteckt sich bei ihrer Oma“. Auf der Seite befindet sich in gezeichneter Form das Grundstück ihrer Oma in Albanien, so wie sie es beschrieben hatte. Das Haus, ein Kirschbaum, Blumen, Kirschen und Wassermelonen sind darauf gezeichnet. Sara erhielt eine kleine Spielfigur aus Papier. Diese Figur sollte sie nun an verschiedenen Stellen verstecken. Auf kleine Kärtchen schrieben wir gemeinsam das Versteck (Beispiel: „Sara versteckt sich... hinter dem Baum.“). Der Fokus lag hierbei noch auf der Verwendung der Präpositionen und nicht auf der richtigen Kasusmarkierung. Durch das Aufgreifen und

Modellieren ihrer Äußerungen meinerseits, übernahm Sara den richtigen Kasus jedoch häufig auch in ihren Äußerungen. Sie hatte viel Spaß an der Aufgabe und lachte sehr viel dabei, da es ihr gefiel, Verstecke auszusuchen, an denen sie sich in Wirklichkeit nie verstecken könnte, wie beispielsweise auf dem Dach des Hauses. Anschließend an diese Übung suchten wir im Klassenzimmer nach Orten, wo wir verschiedene Gegenstände entsprechend der Präpositionen platzieren können.

Da Sara große Schwierigkeiten mit der Verschriftung des Schwa-Lautes hat, soll dieser Laut in der Förderung gezielt thematisiert werden. Zunächst bekommt Sara ein Blatt mit verschiedenen Bildern (Kinder, der Maler, der Sänger und der Fußballer) und soll diese beschriften. Sie verschriftet alle Wörter mit einem /a/ am Ende. Ich frage sie ob ihr etwas auffällt und lese ihr die Wörter noch einmal deutlich vor:

- S: (Verbessert bei Kinder das /a/ zu /er/) Ah ich weiß, du hast mir schon mal erzählt...
- L: Ja und was ist denn dann mit den anderen Wörtern?
- S: Ja gleich. Der Maler (betont die Endung sehr stark), der Sänger,... Ich hab mir gemerkt was du mir gesagt hast.
- L: Du hast recht wenn du sagst, man hört da gar kein [r], weil man hört da mehr ein [e], und wenn du das hörst schreibt man das mit /er/.
- S: Ja da steht auch Sommer.
- L: Aber es gibt auch Wörter die hinten mit /a/ aufhören. Zum Beispiel. Oma
- L: Hörst du den Unterschied?
- S: (Probiert es mit verschiedenen Wörtern aus) Ja das ist so ein [e]...

Sara kam selbst auf die Idee, sich beim Sprechen die Hand an den Hals zu legen und spürt den Unterschied, ob ein Wort auf [a] endet oder den Schwa-Laut am Ende hat.

Diese Strategie hat sie auch in den folgenden Sitzungen häufig für sich angewendet und erfolgreich umgesetzt. Dieses Rechtschreibgespräch macht deutlich, wie wichtig es ist, über orthographische Elemente der Schrift zu sprechen und den Schülern die Möglichkeit zu geben, selbst Regeln zu erkennen.

8. Sitzung:

Die Sitzung griff das Rechtschreibgespräch der letzten Sitzung auf. In einer Übung „Was fehlt?“ setzte Sara die richtige Endung ein. Zu Beginn verwendete sie häufig die Endung /a/ und merkte selbst schnell, dass etwas nicht stimmte. Sie erinnerte sich an das Gespräch und überprüfte alle Wörter indem sie sie laut und deutlich sprach und gut überlegte, welche

Endung die richtige ist. Letztendlich füllte sie jegliche Lücken ohne fremde Hilfe fehlerfrei aus.

Seit Beginn der Förderung haben wir jede Sitzung ein oder auch manchmal zwei neue albanische Wörter in unser Wörterbuch aufgenommen. Aus diesen Wörtern soll ein deutsch-albanisches Sprachen-Memory entstehen. Sara erhielt deshalb die Aufgabe für dieses Spiel eine Spielanleitung zu schreiben. Zunächst erklärte sie mündlich die Regeln für das Memory-Spiel. Beim Aufschreiben hatte sie teilweise Schwierigkeiten passende Wörter, wie zum Beispiel „umdrehen“ zu finden. Sie war begeistert davon, ihre Spielanleitung beim nächsten Mal selbst auf dem Computer schreiben zu dürfen und hat sich sehr darauf gefreut.

9. Sitzung:

Das Abschreiben der Spielanleitung auf dem Laptop nahm die gesamte Sitzung in Anspruch. Sara war verwirrt bezüglich Rechtschreibkorrektur-Funktion des Computers. Nachdem ich ihr die Funktion erklärt hatte, stieg ihr Ehrgeiz jedoch, die Fehler ohne Hilfe des Computers zu finden und so entstand folgender, von Sara selbst getippter, Text:

Spielanleitung

1. Ale karten Auf dem Tisch Legen.
2. 1Karte umdrehen und dann die Andre.
3. Wen die beiden Karten nicht stimmen Einfach wider umdrehen.
4. Wen das stimmt dann darfst du es Nehmen.
5. Wen du ein Paar hast darfst du noch Mal.
6. Wen du es falsch hast darf der Andre.

Ich persönlich finde es erstaunlich, welche Leistung Sara hier erbracht hat. Sie hat bisher erst wenige Texte am Computer geschrieben, da in der Schule der Computer hauptsächlich zum Arbeiten mit Mathe-Übungsprogrammen verwendet wird. Das Schreiben des Textes war für sie hochmotivierend und wirkte sich meines Erachtens positiv auf ihr Selbstwertgefühl aus. Sara nahm das kleine Wörterbuch mit nach Hause, um gemeinsam mit ihrer Mutter die Schreibweise der albanischen Wörter zu überarbeiten.

10. Sitzung:

Sara brachte die korrigierte Version des Wörterbuches mit. Zur Vorbereitung für die Erstellung des Memorys besprachen wir gemeinsam noch einmal alle Wörter. Für Sara hatte ich ein paar Bücher über Albanien aus der Stadtbücherei ausgeliehen. Sie war sehr interessiert und wir schauten uns gemeinsam einen Bildband über Albanien an. Sie erkannte

vieles auf den Bildern und konnte einiges darüber erzählen. Anschließend lasen wir gemeinsam in einem Kinder-Weltatlas die Seite über Albanien. Sara ist begeistert von den Büchern. Sie selbst war noch nie in einer Bücherei, erzählte sie mir. Ihr Bruder wäre mit der Schule einmal dort gewesen, sagte sie. Als letztes Buch zeigte ich ihr ein albanisch-deutsches Wörterbuch für Kinder. Es enthielt verschiedene Kategorien und die Begriffe waren jeweils in Form eines Bildes dargestellt und in beiden Sprachen geschrieben. Sara wollte die albanischen Worte lesen, tat sich dabei jedoch teilweise sehr schwer. Viele Buchstaben werden im Deutschen anders ausgesprochen als im Albanischen. Dennoch war sie motiviert und hatte Spaß daran das Wörterbuch anzuschauen. Sie kam selbst auf die Idee, unser eigenes Wörterbuch noch mit Wörtern die uns gefallen zu erweitern. Wir suchten gemeinsam einige heraus, die später auch Teil des Memorys werden sollten. Ich fragte Sara ob sie schon einmal albanische Bücher gesehen hat. Sie verneinte die Frage. Ich bot ihr an, ihr das Wörterbuch über die Osterferien auszuleihen. Ihre Augen fingen an zu strahlen und sie lächelte – doch dann lehnte sie höflich ab und meinte sie habe eine kleine Schwester, die würde viel kaputt machen. Ich hatte den Eindruck, dass sie traurig darüber war, das Buch nicht mitnehmen zu können.

11. Sitzung:

In der letzten Sitzung erhielt Sara das fertige Memory (Anhang 7) mit der Spielanleitung in einer kleinen Schachtel. Wir spielten das Spiel gemeinsam zwei Mal und hatten großen Spaß dabei. Den Vorschlag, das Spiel mit ihren Eltern oder anderen albanischen Kindern zu spielen fand Sara toll. Stolz nahm sie ihr selbst erstelltes Buch über Albanien entgegen und freute sich, dieses ihren Freundinnen endlich zeigen zu können (Anhang 6). Zum Abschluss erhielt Sara von mir eine Karte mit meinen Kontaktdaten. Ich bot ihr an, sich jederzeit bei mir zu melden, wenn sie einmal Hilfe braucht oder sonst ein Anliegen hat. Sara nickte, bedankte sich und sagte: „Ja, oder wir können uns ja auch einfach mal so treffen?“

8. REFLEXION DER FÖRDERUNG UND AUSBLICK

Über einen Zeitraum von acht Wochen betreute ich Sara regelmäßig. Man kann nach Abschluss einer solchen Sprachförderung nicht von einem *Ende* sprechen, da die Förderung Sara nur eine Zeit lang in ihrer Sprachentwicklung begleitete und unterstützte. Insofern möchte ich an dieser Stelle auch nicht von konkreten Ergebnissen sprechen. Dennoch soll ein Fazit die Förderung reflektieren, Saras Reaktionen auf das sprachliche Angebot beschreiben und Ausblick auf weitere mögliche Fördermaßnahmen eröffnen.

Ich persönlich habe die Zeit der Sprachförderung als sehr bereichernd empfunden, da das zweimalige Treffen pro Woche ermöglichte, eine Kontinuität in der gemeinsamen Arbeit zu schaffen, weil die einzelnen Sitzungen keinen großen zeitlichen Abstand hatten. Durch Saras engagierte und motivierte Art entstanden in der Förderung stets neue Ideen, die die Sitzungen kreativ und abwechslungsreich werden ließen. Die Idee, ein Buch über ihr Leben, ihre Familie und ihre Heimat in Albanien zu schreiben, hat sich im Laufe der Förderung als sehr geeignet erwiesen. Sara erfuhr ein Interesse an ihrer Herkunft und ihrer Erstsprache, wie sie es zuvor noch nie von Seiten der Schule erlebt hat. Ich persönlich hatte das Gefühl, dass dieses Interesse sie sehr stolz gemacht hat und sie es genossen hat, sich ausführlich mit den Themen zu beschäftigen. Unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten wurde sie in den Sitzungen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und es wurden Grundsteine dafür gelegt, sich selbst anzunehmen und die eigene Herkunft und die Mehrsprachigkeit als etwas Bereicherndes zu empfinden. Doch nicht nur das Interesse an ihrer Person sondern auch die ausführliche, am Kind orientierte Förderung, wirkte sich meines Erachtens positiv auf Sara aus. Der zielgerichtete Input in der deutschen Sprache, den sie sonst, sowohl in der Schule als auch zu Hause, eher selten erfährt, ermöglichte es ihr neue sprachliche Strukturen und Elemente der Schrift kennenzulernen und selbst anzuwenden.

Sara hat durch die Erstellung ihres Buches selbst erfahren, dass Schrift mehr als nur schulischer Inhalt sein kann. Sie hat die Bedeutung von Schrift kennengelernt, indem sie diese genutzt hat, um ihre eigenen Ideen zu Papier zu bringen. Sie hat ebenfalls die Bedeutung ihrer Erstsprache erfahren und erste Versuche im Vergleich und der Unterscheidung ihrer beiden Sprachen unternommen. Sara beschäftigte sich zum ersten Mal mit der Schrift ihrer Erstsprache und äußerte den Wunsch auch Albanisch Lesen und Schreiben zu lernen. Das Aufgreifen ihrer Erstsprache war für Sara spannend, stellte sie jedoch auch immer wieder vor neue Herausforderungen. Das selbst erstellte Memory-Spiel erfüllte sie mit Stolz. An dieser Stelle soll jedoch eine kritische Anmerkung gemacht werden: Für das Memory wurden die Wörter beider Sprachen auf grüne Karten gedruckt. Hierbei

habe ich nicht bedacht, die Wörter der einen Sprache von denen der anderen, durch eine andere Schriftart oder Ähnliches zu kennzeichnen. Sara tat sich beim Lesen der Wörter teilweise sehr schwer, da sie nicht auf Anhieb erkannte, ob es sich um ein albanisches oder ein deutsches Wort handelte. Es wäre an dieser Stelle von Vorteil gewesen, die Sprachen unterschiedlich zu kennzeichnen.

Die einzelnen Sitzungen wurden aufgenommen und so hatte ich selbst, als Fördernde, die Möglichkeit, diese anschließend noch einmal anzuhören und mein eigenes sprachliches Verhalten in der Förderung zu reflektieren. Diese Erfahrung war für mich sehr eindrücklich, da auch ich mich, parallel zu Saras Entwicklung, weiterentwickelte. Das Anhören meiner eigenen Äußerungen ermöglichte es mir, kritisch festzustellen, dass einige sprachliche Inputs meinerseits nicht „so gut“ waren, wie ich es zuvor empfunden hatte. Dies äußerte sich beispielsweise in unstrukturierten Sätzen oder unnötigen Füllwörtern. Ich sah diese Möglichkeit der Selbstkritik als Chance an und versuchte stärker als zuvor, schon während der Förderung, auf die eigene Sprache zu achten und bewusster zu sprechen. Die Kontrolle der Sprache stellt eine große Herausforderung dar, die es anzunehmen gilt. Sprachvorbild für Schüler zu sein, bedeutet auch genau dies: eigenes sprachliches Verhalten zu reflektieren und anzupassen.

Die Zeit der Einzelförderung war sehr intensiv, wodurch sich eine gute Beziehung zwischen mir und der Schülerin entwickelte. Ich wage an dieser Stelle sogar die Äußerung, dass, meinem Empfinden nach, ein fast freundschaftliches Verhältnis entstanden ist. Sicherlich sind Beziehungen dieser Art immer asymmetrisch, dennoch unterschied sich das Verhältnis von einem Sonstigen zwischen Lehrerin und Schülerin. Für Sara war das von großer Bedeutung, was in der letzten Sitzung deutlich wurde, als sie mich fragte, ob wir uns nicht auch mal außerhalb der Schule treffen sollen. Wir verabredeten uns daraufhin bald gemeinsam ein Eis essen zu gehen. Auch der Kontakt mit den anderen Schülern der Klasse wird weiterhin bestehen bleiben.

Nach der letzten Sitzung fand ein abschließendes Gespräch mit der Klassenlehrerin statt. Sie erhielt von mir eine Zusammenfassung meiner Einschätzungen von Saras sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, eine Dokumentation über die Förderung sowie eine Kopie des Albanienbuches. Die Klassenlehrerin gewann dadurch viele neue Erkenntnisse. Sie war sich vorher beispielsweise dessen nicht bewusst, dass Sara beim Lesen aus Angst vor Fehlern stark unter Druck steht und deshalb nicht gerne laut liest. Sie erkannte, dass Sara guten sprachlichen Input braucht, um ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Eine Einzelförderung wird es in nächster Zeit weder für Sara noch für die anderen Schüler geben, da hierfür nicht genug Lehrkräfte vorhanden sind. Ich persönlich bedaure diesen Zustand, denn meines Erachtens ist eine individuelle Förderung das, was nicht nur Sara, sondern auch viele andere Schüler benötigen, um ihre eigenen Fähigkeiten

kennen und schätzen zu lernen. Für Sara wäre es wichtig, auch weiterhin die positive Bedeutung von Schrift zu erfahren und im Klassenunterricht die Angst vor Fehlern zu verlieren. Erst dann wird sie Freude am Lesen und freien Schreiben von Texten haben.

Ich persönlich wünsche mir, dass die vorhandene Mehr- und Einsprachigkeit im Schulleben aktiv aufgegriffen und thematisiert wird, damit die Schüler ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfinden.

9. FAZIT

Diese Arbeit hat verdeutlicht, welche bedeutsame Herausforderung die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern an Förderschulen für alle Beteiligten darstellt. Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, stehen vor großen sprachlichen Anforderungen, welche sie gut bewältigen können, wenn sie die nötige Unterstützung dafür erhalten. Dies bedeutet, dass Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrende gefordert sind, diesen Kindern eine sprachliche Umgebung anzubieten, in der sie ihre Fähigkeiten erweitern können. Die Schule trägt dabei eine besondere Rolle, da sie zusätzlich Möglichkeiten zum Erwerb der Schrift schaffen muss. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Fähigkeiten einzelner Schüler zu erfassen, aber auch die vorhandenen Schwierigkeiten zu analysieren. Nur durch eine individuelle Diagnose ist es möglich, gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten und eine optimale Passung herzustellen.

Es stellt sich nun die Frage aus welchem Grund der sprachlichen Kompetenz und somit auch ihrer Förderung eine so entscheidende Bedeutung zukommt.

Ein zentraler Aspekt ist die Identitätsentwicklung, denn Sprache und Identität sind eng miteinander verknüpft. In der Kommunikation, im Austausch mit anderen Menschen sammelt ein Kind Erfahrungen, die zu seiner Identitätsentwicklung beitragen. Folglich ist es unabdingbar, allen Sprachen einen gleichwertigen Raum in der Schule zu geben.

Viele Kinder an der Förderschule kommen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien. Oft fehlen ihnen im familiären Umfeld die Möglichkeiten, vielfältige Sprach-erfahrungen zu sammeln. Die Förderschule hat deshalb die Aufgabe, zahlreiche Angebote zum Umgang mit Sprache zu schaffen und diesen Schülern anzubieten.

Immer wieder erfahren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem jedoch eine Benachteiligung, die sich auch anschließend im Berufsleben widerspiegelt. Nicht ausreichende sprachliche Fähigkeiten sind hierfür ursächlich. Nach LUCHTENBERG (2009, S.282) ist sprachliche Kompetenz eindeutig die „Grundlage für ein beruflich-gesellschaftlich und privat befriedigendes Leben“. Die Förderung mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen ist also ein entscheidender Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und folglich auch zur Befähigung zu einem selbst bestimmten Leben in der Gesellschaft.

LITERATUR

- AHRENHOLZ, B. (2008): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S.64-77
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.)(2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld
- BELKE, G. (1999): Mehrsprachigkeit im Unterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler
- BENSMANN, J./ SCHRÖTER, A. (2008): Türkei gebort, Deutschland gewachst. Bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler im Unterricht. In: Grundschule, Heft 2, S.8-13
- BÖRNER, A. (2008): Die waren doch auch mal Kinder! Kindersichten auf Lehrverhalten. In: Grundschule, Heft 5, S.32-34
- BRUNER, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. Ergänzte Auflage, Bern
- CLAHSSEN, H. (1986): Die Profilanalyse. Berlin
- CONRADY, P. (2008): Alle klar – alles verstanden? Warum sich Kinder- und Schulsprache unterscheiden. In: Grundschule, Heft 2, S.7
- CRÄMER, C./ SCHUMANN G. (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, S.256-319
- CUMMINS, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Clevedon
- DANNENBAUER, F.-M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5.Auflage, München , S.105-161
- DANNENBAUER, F.-M. (2003): Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation. Stuttgart
- DEHN, M. (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, M./ Hüttis-Graf, P./ Kruse, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Weinheim und Basel, S.16-30
- FRITZ, H. (2009): Airplane: ein afrikanisches Wort? Frühes Fremdsprachenlernen für alle? In: Grundschule, Heft 4, S.32-34

- FÜSSENICH, I. (1993): Wie wird man Analphabet/in? In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Alphabetisierung. Eine Fachtagung der evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart, S.59-67
- FÜSSENICH, I. (2006): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn, S. 261-270
- FÜSSENICH, I. (2008a): „Sprecht zu Hause Deutsch!“ Kinder und ihre Sprache. In: Grundschule, Heft 9, S.46-47
- FÜSSENICH, I. (2008b): Sind Schwierigkeiten beim Spracherwerb immer hörbar? Im Dialog mit mehr- und einsprachigen Kindern. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Heft 10, S.192-195
- FÜSSENICH, I. (2009): Sprache(n) lernen. Sprache im Kindergarten und in der Grundschule. In: Grundschule, Heft 4, S.6-9
- FÜSSENICH, I. (2010a): Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In: Huneke, H.-W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Hohengehren, S.264-274
- FÜSSENICH, I. (2010b): „We all spielen da out da!“ Sprachstandsmessungen und Frühförderung: Belastend oder chancenreich? In: Grundschule, Heft 10, S.6-9
- FÜSSENICH, I. (2010c): Den Sprachstand testen – aber wie? Ein Leitfaden kindlicher Sprachaneignung. In: Deutsch differenziert, Heft 2, S. 15f, M1-M3b
- FÜSSENICH, I./ GEISEL, C. (2008): Literacy im Kindergarten. München
- FÜSSENICH, I./ JUNG, B. (2010): Erwerb von Syntax und Morphologie: Analyse kindlicher Äußerungen und Konsequenzen für die Förderung. Unveröffentlichtes Papier. PH Ludwigsburg/ Reutlingen
- FÜSSENICH, I./ LÖFFLER, C. (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage, München
- HUSEN, C. (2009): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und –lehren in Grund- und Sonderschulen. In : Pädagogische Hochschulbibliothek (online) : http://opus.bsz-bw.de/phlb/frontdoor.php?source_opus=3004&la=de (1. Mai 2011)
- JEUK, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg
- JEUK, S. (2008): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, S./ Fenn, P./ Jeuk, S./ Schäfer, J. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg, S.29-42

- JEUK, S. (2009): Probleme der Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29. Jahrgang, Heft 2, S.141-156
- KLIEME, E./ ARTEL, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M./ SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (Hrsg.) (2010): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. München, New York
- KNAPP, W. (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, Heft 3, S.4-6
- KNAPP, W. (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg, S.75-95
- KNIFFKA, G./ SIEBERT-OTT, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 2. Auflage, Paderborn
- KOPP, K. (2008): Schreiben brauch ich nie mehr... Schriftsprachliche Fähigkeiten von zweisprachigen Schülern am Ende der Förderschule. In: Grundschule Heft 4, S.28-31
- KRUSE, N. (1996): Fördern und Verstehen. In: Dehn, M./ Hüttis-Graf, P./ Kruse, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Weinheim und Basel, S.40-52
- KULTUSPORTAL BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2005): Elementare Sprachförderung. Eckpunktepapier. (online): www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen (25.Mai 2011)
- LANDESHAUPTSTADT STUTTGART (Hrsg.) (2010): Mehrsprachigkeit in Familien als Chance. Informationen für Fachleute. Stuttgart
- LAUTZ, A. VON (2009): Walnusszinno. Die Sprachen meiner Kindheit. In: Grundschule, Heft 4, S.36-37
- LEIST, A. (2006): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2 Paderborn, S.673-683
- LUCHTENBERG, S. (1989): Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache für Migrantenkinder in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Fachsprache: International Journal of specialized communication, Heft 11, S.153-171
- LUCHTENBERG, S. (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg, S.277-289

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004): Bildungsplan Grundschule. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2008): Bildungsplan Förderschule. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2009): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase). Weinheim/ Basel
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.) (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. (online): www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/.../ExpertenberichtBaWü_online.pdf
- NEUMANN, U. (2008): Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-) Kinder nur in der Schule lernen. In: Grundschule, Heft 2, S.36-38
- OKSAAR, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Verständigung. Stuttgart
- POWELL, J./ WAGNER S: (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. In: Gemeinsam Leben, Heft 10, S.66-71
- SCHADER, B. (2008): Albanisch. In: Colombo-Scheffold, S./ Fenn, P./ Jeuk, S./ Schäfer, J. (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg, S.43-57
- SCHMID, J. (2008): Sprachvergleich Albanisch-Deutsch. Fakultät für Sonderpädagogik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Unveröffentlichtes Papier, Reutlingen
- SCHUMANN, G.(1995): Der Ausländer, der Schulschwänzer und der Zigeuner. Analphabetismus in der Schule. In: Brügelmann, H./ Balhorn, H./ Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil, S.266-274
- SPANIER, R. (2004): Sprache fördern: Ja - aber wie? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS. Evangelische Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Heft 4, S.8-11
- SPIEGEL, C. (2008): Und plötzlich ist alles ganz anders. Die Sprachen der Kinder zu Schulbeginn. In: Grundschule, Heft 2, S.14-17
- THOMÉ, G. (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1 Weinheim, S.369-379

- TRACY, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- TRIARCHI-HERRMANN, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München, Basel
- WEDEL-WOLFF, Annegret von (1998): Lesediagnose als Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung. In: Crämer, C./ Füssenich, I./ Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S.22-35
- ZECHNER, H.J. (1993): Fragen. In: Gelberg, H.-J. (Hrsg.): Was für ein Glück. Weinheim/ Basel, S.53
- ZIMMER, D.E.(2004): Die Mythen des Bilingualismus. In: Zimmer, D.E.: Deutsch und anders – Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek, S.215-225

ANHANG

- ANHANG 1: Transkription freier Sprachproben
- ANHANG 2: Beobachtungsbogen zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen (FÜSSENICH/ GEISEL 2008)
- ANHANG 3: Grammatikraster: Auswertung und Zusammenfassung (FÜSSENICH/ JUNG 2010)
- ANHANG 4: Analyse einer Leseprobe: Lesetext und Auswertung (WEDEL-WOLFF 1998)
- ANHANG 5: Freie Schreibprobe: Text und Auswertung (HUSEN 2009)
- ANHANG 6: Albanien Buch
- ANHANG 7: Memory-Spiel

ANHANG 1

Transkript 16.3.2011	
1	Ja und die ham gesagt, dass ich muss jetzt aufnehmen, dass ich gut sprechen kann, dass die anderen verstehen, was ich spreche.
2	Nein, ich singe.
3	Eigentlich müsst ich letztes Jahr beim Singen sein, aber manche haben nicht gewollt, die klein sind wie ich und die konnten's nicht, so was also dann hab ich's gemacht.
4	Ja also die haben gesagt das läuft gut und ich glaub diesen Donnerstag gehen wir mit den anderen so singen und üben.
5	Die Kleinen wolln nur so den Lied von, den .. wart mal wie heißt der... den gelben Zwergen oder so was, den Zwergen.
6	Ja und du hast solche Zeichnungen gebaut.
7	Manche trauen sich nicht da aufzutreten, des weil des für uns allen peinlich ist.
8	In der Sporthalle da kommen alle Eltern und sowas.
9	Ja, also wir machen was über Albanien.
10	Also wir kommen auf jeden Fall aus Albanien, aber äh das ob Kosovo oder Albanien das sind alle gleich.
11	Nur Kosovo das ist ein bisschen höher.
12	Ich würde so da Albanien schreiben und so da...
13	Der Wort „Herz“
14	„Herz“ sagt man auf Albanisch semer
15	mer: ein m und ein r
16	Ja, wenn man auf Albanisch spricht ist des voll schwer, also da sind solche schwierige Wörter also ich kann's schon beantworten, also sprechen und so aber nicht schreiben.
17	Wo ich klein war wollt ich eigentlich, ding, Kosovo Schule gehen aber dann sind wir eben hier gekommen okay dann ist es auch okay.
18	Nur ein Cousin ist also im Kosovo Schule im Kosovo alle die ich kenne, also die bringen mir schon bei.
	<i>L: Können deine Eltern auch Deutsch?</i>
19	Meine Mutter nich so gut und mein Vater auch nicht so gut, der kann schon Deutsch sprechen, aber er kann nich alle Wörter also alle.

20	Ich kenn so ein Zeichen, das mag ich, des hat mir Doris beigebracht
21	Ich liebe die Farbe Grün und du auch also...
22	Ich habe diese Farbe benützt und die sah wirklich hübsch aus
23	Aber ich glaub das keine grün
24	Da ist glaub ich der Fenster auf
25	Die bauen so ein Ding, also ein Kehfeg
	<i>L: ein Käfig?</i>
26	Nein Gehweg (lacht)
27	Ich versteh immer was Falsches
28	Ich hab heute bei Frau K. was falsch, also bei TW so hab ich was Falsches verstanden, <i>reingeben</i> oder so was, die hat gesagt <i>reingeben</i> und ich hab irgendwas gehört glaub ich. <i>Reinschubsen</i> oder so was hat sie gesagt und ich hab gehört <i>reintupfen</i> oder sowas.
29	Ich mag des nicht, ich verhör mich immer.
30	Ja ich war gestern draußen, wo ich, also mein Kopf tut weh und ich wollte eigentlich zu Hause breiben , bleiben aber mein Opa und meine Oma hat gesagt frische Luft tut gut.
31	Geht's schon ein bisschen besser, es hat schon seit Tagen angefangen, also...
	<i>L: Hast du das öfter?</i>
32	Nur wenn ich lache, das geht wie Zauberei, dann kommt das einfach, ja zum Beispiel wenn ich laut lache, dann kommt das einfach. Das kommt einfach wie auf Zauberei
33	Ja, also wir gehen so in ein Strand, meine Mutter sein Onkel, er hat so eine, wie heißt das nochmal,... wo man für die Autos ding machen kann...damit sie weiterfahren, ich weiß nicht. (ringt nach dem Wort)
34	Ja eine Tankstelle (erleichtert) und der verdient voll viel Geld, der ist letztes Jahr mit den Kindern gegangen und jetzt will meine Mutter das machen.
35	Die Welt und der Gott und so was anderes, die gehörn zusammen und der Gott, also der Gott hat für uns dieses Leben erschaffen.
36	Ja und er hat Wiese gebracht und sowas
	<i>L: Was hat man in Albanien für eine Religion?</i>
37	Also man geht bei Ding, also man geht so (steht auf und verbeugt sich) und beugt sich und das ist nur die einzige Religion und nur die Männer also in Albanien ist es die Frauen haben ein anderes Ding... wo man so...
38	Und der „odja“, also der odja ist ein alter man mit Schnurrbart und der ist fast wie Gott und der redet keine schlimme Wörter und sowas und der sagt den Männer wie man machen soll, also ich weiß nicht ich war noch nie bei de Männer.
39	Und der odja spricht auch zu de Frauen, es gibt eine Elle, äh Ecke, es gibt so ein

	Laden, äh kein Laden so ein Haus und unten gehen die Frauen und oben die Männer und da ist so ein Ding, ein Lautsprecher und dann hört man das ganz laut.
40	In Deutschland auch, mein Opa geht immer da. Die Türken gehen auch da immer.
Transkript 21.3.2011	
41	„zwischen“ das zeig ich dir gleich
42	„zwischen“ ist z.B. da steht der Blatt und da steht mein Mäppchen und jetzt kommt noch ein Kleber dazu.
43	Ah, der Garten von meiner Oma
44	Blumen wachsen hier neben das Haus.
45	Ja, damit wir's nicht vergessen.
46	Meine Oma hat ganz viele Blumen.
47	Es ist schon groß.
	<i>L: Hast du schon mal einen Blumenstrauß gepflückt?</i>
48	Meine Oma lasst uns nicht.
49	Die mag das nich.
50	Meine Oma hat so viel... (gestikuliert) also gemacht.
51	Tomaten hat sie hier.
52	Bei uns in Kosovo gibt's kein Gras, nur bei den Garten also.
	<i>L: was ist da sonst so statt Gras?</i>
53	Gras, da sind Sand. Ja Erde und so.
54	Und da ist noch eine Nebenbewohnerin und die hat voll viele Äpfel und also...
55	Meine Oma hat nur ein paar Sachen so
56	Kirsche hat sie auch so da.
	<i>L: Einen großen Kirschenbaum?</i>
57	Nein also, normale Kirschen.
58	Ich hab auch eine Oma, die is im, also die wohnt ganz weit weg, die ist die Oma von meiner Mutter und die hat einen Garten und Kirschen und sowas.
59	Und also meine Oma, also die Oma von meiner Mutter manchmal gibt sie uns Kirschen und dann lassen wir die hier (zeigt auf das Blatt) und dann können wir die essen.
60	Kartoffeln ham wir nicht.
61	Salat auch nicht.
62	Du hast noch eins vergessen, ding... warte mal, wie heißt des? Wie heißt diese Dinger ganz rote?
	<i>L: An einem großen Baum?</i>

63	Ne, es ist immer am Boden.
	<i>L: Erdbeeren?</i>
64	Ja (lacht) Erdbeeren.
65	Ich liebe Erdbeeren!
66	Welche Ding, als G.. also magst du am meisten?
	<i>L: Welches von was?</i>
67	Also von Ding, von den Äpfeln und sowas.
	<i>L: Obst?</i>
68	Ja, Obst. Welches von Obst magst du am liebsten?
	<i>L: Beeren mag ich am liebsten.</i>
69	Es gibt auch ein Tier der heißt so. Der Eisbär.
	<i>L: Welches ist dein Lieblingsobst?</i>
70	Mmh, also, also Kirsche und E... Erdbeeren. Ich vergess den Namen immer!
71	Also in den Garten... sonst gibt's gar nicht, außer ein paar Blumen.
72	Es gibt's noch ein paar Blumen hier hinten und... die hat voll viele Dings, Blumen.
	<i>L: Wenn es noch was gibt, können wir es noch aufschreiben.</i>
73	Da muss ich noch nachdenken.
74	Ah ja, Ding... man kann solche kaufen, wie heißt des noch mal? die ganz grün sind...
	<i>L: Ist das auch Obst?</i>
75	Ja Obst auch, also da kommen solche, des is ganz grün, schmeckt auch lecker...
	<i>L: Wie groß ist das?</i>
76	Ganz groß, so dick (Geste)
	<i>L: Ich glaube ich weiß, was du meinst: Melone? Wassermelone?</i>
77	Ja Melone, Wassermelone (erleichtert)
78	Also und meine Oma kauft, da kommen solche Männer und die bringen das und meine Oma kauft jetzt davon immer.
79	Und die lagern wir auch hier hinten.
	<i>L: Also da haben wir jetzt Kirsche und Pfirsiche und Melone und so. Weist du einen Oberbegriff für diese Wörter?</i>
80	Also wir nennen das Lager.
	<i>L: ein Lager?</i>
81	Also guck, also da ist der, da kommt der Auto manchmal und wir lagern da alles fast.
	<i>L: Kennst du das Wort Obst? Das sagt man für diese Sachen wie Beeren und so. Und bei Obst und Gemüse ist der Begleiter ganz oft „die“.</i>
82	Ja bei des ist nich so viele.
	<i>L: Bei was?</i>

83	Bei „des“!
	<i>L: Bei das?</i>
84	Ja.
	<i>L: Fällt dir ein Wort ein mit „das“?</i>
85	(überlegt lange) Ah, das Haus!!! Und das Obst.
86	Ah das ist Gemüse. Wie viele Gemüsen ? (zählt)
87	Weil im Kosovo ist es, also es gibt ganz viel Platz. Man kann herumrennen und sowas.
88	In Albanien, also da gibt's keine Hausmeister und sowas.
89	Also wir haben auch so ein Mädchen und bei der, also bei der arbeite ich immer.
90	Letztes Jahr hab ich meine, also wie sagt man „nosja djached“, das hab ich dir glaub ich schon mal erzählt...
	<i>L: Ja was war das nochmal?</i>
91	Die Tante, also das is wie Tante. Also nosja djached, letztes Jahr hab ich ihre Sachen geputzt und das hat mir sehr Spaß gemacht.
92	In Albanien wachsen Gemüse auch.
Transkript 23.3.2011	
93	Eine Katze die weis war hatte ich immer wo ich klein war, hab ich immer mit in Bett genommen.
94	Ich hab mit den ganz genau gespielt, ich dachte des is eine echte Katze.
95	Dann schläft man viel schneller ein.
96	Letztes, also wo ich sieben war oder so hat ich immer Angst vor dunkel, aber jetzt lieb ich dunkel bei schlafen.
	<i>L: Schläfst du alleine im Zimmer?</i>
97	Mein Bruder schläft noch bei mir aber ich werd schon bald ein eigenes Zimmer bekommen.
	<i>L: Zieht ihr in eine neue Wohnung?</i>
98	Nein, des die alte, aber das Zimmer wo ich und mein Bruder schlafen wird mein Zimmer und mein Bruder schläft mit meinem Onkel, der hat voll ein großes Zimmer.
	<i>L: Freust du dich?</i>
99	Ja ich will's schon heute.
100	Wenn meine Mutter ihr Zimmer ein bisschen anders gestaltet, macht sie meins auch, glaub ich.
101	Heute... „choche“, „choche“ ist Freundin

	<i>L: choche??</i>
102	richtig. (lacht) und „me pi“ das heißt trinken.
	<i>L: Wenn ich sage me pi, heißt das dann ich trinke?</i>
103	Oder trinken, also.... nur trinken, also des bedeutet, ich will mein Ding, ich will mein Becher, also ich will mein Becher.
104	Also me pi, also des heißt: Ich will trinken.
105	Ich hab mal eine Babykuh , also in Kosovo, meine Kuh...
	<i>L: Hast du eine eigene Kuh?</i>
106	Nein, aber die gehört uns allen, wir machen daraus Milch .
107	Ding und also die Kuh, die Mutter hat dem Baby geboren und wo wir da waren is es schon ganz groß geworden.
	<i>L: Tut ihr die dann auch melken wenn ihr da seid?</i>
108	Ja melken, meine Tante. So (macht es vor)
109	Ich nicht, ich find's eklig.
110	Man muss so sitzen (bückt sich) und manchmal wackelt die Kuh den Schwanz oder bewegt sich und dann einfach schlagen, einfach schlagen.
111	Also man kann die Kuh schlagen damit sie aufhört.
	<i>L: Und das macht immer deine Tante?</i>
112	Meine zwei tanten, also „nosja djached“. Also ich hab zwei djaches. Djached heißt Cousin, Cousine.
113	Also guck, Kosovo und Albanien sind ein bisschen anders.
114	Damit die Menschen nicht ein Krieg machen und sowas.
115	Und wenn wir, also wenn man aus Albanien sind dann sind da so „majobs“, also wir sagen zu denen so und mit denen haben wir Krieg gemacht.
116	Und darum leben die nicht mit Kosovo und nicht mit Albanien sondern in eine andere Stadt und die wollen Geld haben und so oder sowas, also wenn wir gehen wollen die Geld haben oder sowas oder Essen.
117	Ich kann nicht die Jahre auf Albanisch reden. Ich hab mal bei meiner Mutter so ein Wort gehört: August oder so.
	<i>L: Findest du deutsch auch schwierig?</i>
118	Ja schon, wenn man als erstes mal hier kommt .
119	Darum bin ich ja hier gekommen . Ich war noch nicht in Kindergarten und ich hab dreimal oder zwei Mal glaub ich die erste Klasse überholt . Und des fand ich doof,

	weil ich nicht in Kindergarten durfte und ich wollte so gern in Kindergarten.
	<i>L: Und wie gefällt es dir in der Schule?</i>
120	Geht. Da hab ich wenigstens Freunde. Also ich war in einer andren Schule, der R. Schule und da fand ich's übel eklig, da sind solche Kinder runtergefallen und von denen sind manchmal die Knochen raus gekommen.
121	Eklig, oder? Ich hatte Angst, dass mir auch mal passiert.
122	Bei mir is Gott sei dank nichts passiert.
	<i>L: Und hier an der B.-Schule gefällt es dir besser?</i>
123	Ja, hier gibt's ein bisschen mehr Platz.
	<i>L: Was magst du lieber, lesen oder schreiben?</i>
124	Ähm. Schreiben.
	<i>L: Lesen magst du nicht so arg?</i>
125	Geht. Weil ich da immer Fehler habe.
126	Ich les trotzdem, eigentlich bin ich gut im Lesen, aber wenn ich jetzt da zwei oder drei Leute sind, hab ich Angst dass ich falsch lese und dann les ich wirklich falsch.
127	Nur einer, dann bin ich schon gut. Aber ich muss es 100 mal versuchen bis ich vor Leuten kann.
	<i>L: Wenn wir zwei gemeinsam was machen, dann musst du keine Angst haben Fehler zu machen. Ich lache dich nicht aus. Und ich mache ja auch Fehler beim Albanisch.</i>
128	Ja, man lernt's eben. Ich muss auch noch ein bisschen üben albanisch. (lacht)
Transkript 30.3.2011	
	<i>L: Weißt du noch was man hier machen muss?</i>
129	Die Wörter immer richtig auf jedes Ding einstellen. Also die Melone zum Beispiel gehört zu Obst.
	<i>L: Weißt du noch was Landschaften sind?</i>
130	Ja glaub schon, also es gibt See und so was...
	<i>L: Ja richtig, so wie das Land aussieht, was es dort gibt.</i>
	<i>L: Wie kann man denn Obst und Gemüse unterscheiden wenn man nicht genau weiß, wo es dazu gehört?</i>
131	Weil Obst und Gemüse sind ein bisschen anders. Gemüse ist zum Beispiel... die wachsen.
	<i>L: Ja, aber Obst wächst auch.</i>
132	Ja, aber und ding...
	<i>L: Ich geb dir einen Tipp wie man es sich gut merken kann. Gemüse ist eher salzig und</i>

	<i>Obst süß.</i>
133	Also ich sag dir alle bestimmten Dinger die du brauchen kannst. Also z.B. Bleistift.
134	Ähm... ach ich habs jetzt vergessen.
135	Farben, weil ich hab Bleistift vergessen. Farben heißt „churna“
136	Also des heißt Farben.
	<i>L: Kannst du dich noch erinnern, was wir hier besprochen haben?</i>
137	Ja, also da hatt ich ein Fehler. Das heißt eigentlich „meina“ aber man muss nicht das [n] und das [a] machen sondern man muss das [e] und das [r] machen. Also man spricht das nicht aber man schreibt das.
138	Ich muss so wenn ich das schreib immer KindER sagen, dann merk ich mir das.
	<i>L: Was esst ihr in Albanien</i>
139	Also wir essen, „campi“ äh wie heißt des nochmal? Irgendwo hab ichs gesehen, warte... (blättert) ah Kartoffeln. Also Kartoffeln machen wir mit Salz, das weiß doch jeder.
140	Und kennst du „qumesht“? Des ist aus Ding. So ein paar Becher man macht so ein Ding rein. Man tut kaltes Wasser und dann macht man so den ganzen Zeit (schüttelt)
	<i>L: schütteln?</i>
141	Ja, schütteln. Es gibt so ein Ding da muss man so machen...
	<i>L: Und was ist drin in dem Becher?</i>
142	Also da ist Ding....
	<i>L: Mehl, Wasser?</i>
143	Nein...ding, ich glaub des ist... des ist glaub ich von den Kühen gemacht aber ich weiß nicht.
	<i>L: Milch?</i>
144	Nein
	<i>L: Käse? Joghurt?</i>
145	Ja, des is in so eine Joghurtding, äh Becher.
	<i>L: Also vielleicht Sahne?</i>
146	Ja des sieht wie sahne aus, des is ganz weis. Man macht zwei oder drei wie man will.
	<i>L: Ist es fest?</i>
147	Ne, es ist flüssig. Es schmeckt übel lecker.
	<i>L: Buttermilch?</i>
148	Nein!!!

	<i>L: Also gut, es ist weis und von der Kuh und man schüttelt es in einem Becher.</i>
149	Ja und wenn fertig ist machen wir den Becher auf und des schmeckt mir so lecker. Ich mag das.
	<i>L: Ist das dann süß?</i>
150	Es ist manchmal ding. Wer mit Salz mag oder so, der kann Salz oder Zucker reinmachen oder sowas, aber man kann auch ohne.
	<i>L: Trinkt man das dann?</i>
151	Ja zum Trinken. Des schmeckt gut.
	<i>L: Und warum schüttelt man das?</i>
152	Weil ding, dann sind keine Ding...
	Klumpen?
153	Ja genau, keine Klumpen.
	<i>L: Und wie heißt das? Auf Albanisch?</i>
154	Äh warte mal... ich vergess alles.... Ähm. Ich glaub des heißt... ich weiß nicht wie das heißt!
Transkript 6.4.2011	
155	Und dann wurd ich ganz schnell müde, oha, ich steig hoch und dann... schon müde. Muss ich schon sitzen.
156	Des is voll cool der Jump In.
	<i>L: Wie seid ihr da hin gekommen?</i>
157	Mit Bus und U-Bahn und sowas.
158	Albanisch Stunde und dann Deutsch Stunde.
	<i>L: Hast du eine Idee, was du mir heute beibringen willst?</i>
159	(überlegt lange) Jacke.... Mmmhh also Jacke das heißt „joke“
160	Ja also mit ein o. Guck nur das o und das a. Ich hab mir ein leichtes....
	<i>L: Hier siehst du verschiedene Bilder und du schreibst jetzt immer das Wort auf was du darauf siehst. (AB zu -er oder -a)</i>
161	Malen?
	<i>L: Ja wie nennt man den, der das macht?</i>
162	Opa.
	<i>L: Ja, es gibt aber auch einen Beruf der so heißt.... Das ist dann ein Ma...</i>
163	Malopa?
	<i>L: Ein Maler.</i>

	(schreibt die anderen Wörter)
	<i>L: haben die Wörter etwas miteinander zu tun?</i>
164	Denk schon...
165	Weil ich dir immer von was erzählt habe?
	<i>L: Ja sonst hab ich das immer so gemacht, aber es geht heute nicht darum, was die Personen hier machen, sondern darum, wie man diese Wörter schreibt. Schau sie mal an. (liest alle Wörter vor)</i>
	(Verbessert ein –a zu –er) Ah ich weiß, du hast mir schon mal erzählt...
	<i>L: Ja und was ist denn dann mit den anderen Wörtern?</i>
166	Ja gleich. Der MalER, der SängER,... Ich hab mir gemerkt was du mir gesagt hast.
	<i>L: Du hast recht wenn du sagst, man hört da gar kein r, weil man hört da mehr ein □ , und wenn du das hörst schreibt man das mit –er.</i>
167	Ja da steht auch SommER.
	<i>L: Aber es gibt auch Wörter die hinten mit –a aufhören. Zum Beispiel. Oma</i>
	<i>L: Hörst du den Unterschied?</i>
	(Probieren rum mit verschiedenen Wörtern)
	<i>L: Toll dass du gemerkt hast, dass ich die Punkte vergessen habe.</i>
168	Normal bin ich immer die Punktevergesserin.
	<i>L: Das kann schon mal passieren dass man einen Punkt vergisst, aber das wichtige ist, das man weiß wann man die Punkte setzen muss.</i>
169	Ja also immer wenn ein Satz zu Ende ist. Also zum Beispiel „X liegt auf dem Bett“ ist auf jeden Fall ein Satz. Und dann schreibt man wieder groß.
Transkript 11.4.2011	
	<i>L: hattest du ein schönes Wochenende?</i>
170	Ja ich war im Schwimmbad.
	<i>L: Und wie war das?</i>
171	Das war hammer. Da warn so viel Leute. Das war einfach... also man konnte fast nicht in Wasser gehen.
172	Des is so weit in der Stadt ein bisschen.
173	Es gibt Rutschen. Und es gibt auch schon ein großes Ding äh Schwimmbad , da kann ich schon laufen. Ich bin sehr groß.
	<i>L: Schwimmen kannst du auch?</i>
174	Ja, ein bisschen. Ja also unten aber oben kann ich noch nicht.

	<i>L: Also tauchen unter Wasser klappt schon gut?</i>
175	Ja aber oben.... Aber guck ich halte nur fünf Sekunden und dann muss ich gleich Luft holen.
	<i>L: Und die Rutschen bist du gerutscht?</i>
176	Einmal, weil die Rutsche ist schon ein bisschen für Babys.
177	Da gibt's auch so ein kleines Schwimmbad da bin ich mit meiner Schwester gegangen und die Rutsche war viel besser. Die war so süß.
178	Mein Bruder kann alles. Der kann schwimmen, rutschen,...
179	Mein Vater hat ihm alles beigebracht, aber als ich kam, war ich sechs oder sieben, da konnt ich nicht. Ich war direkt in der Schule.
180	Ja ich frag mein Bruder, der hats mir beigebracht, der sagt so „Schwimm so wie ein Frosch“. Ich wollte eigentlich so wie ein Ding, wie ein Meerjungfrau schwimmen.
	<i>L: Ich habe dir doch mal erzählt, was wir mit den deutschen und albanischen Wörtern machen können, oder?</i>
181	Ja damit können wir Uno sp.. machen. Ich brings den ganzen Blatt in mein, zu mein Vater und mein Mutter und die gucken ob das alles richtig ist, also in deutsch ist das natürlich alles richtig das müssen sie nicht angucken. Und dann gucken sie es an und dann machen wir UnoUno draus.
	<i>L: Wirklich Uno?</i>
182	Nein nein. (Überlegt) Ich weiß es eigentlich, des ist voll des leichte Wort...
	<i>L: Es fängt mir m... an....</i>
183	M... Memory!!
	<i>L: Ja richtig. Jedes Spiel hat aber auch eine Spielanleitung. Weißt du was das ist?</i>
184	Okay. Des ist eine Spielanleitung wie man des macht oder so, damit man weiß wie man des macht.
	<i>L: ja und die wollen wir heute schreiben.</i>
	(wird geschrieben)
	<i>L: Wie fändest du es, wenn die Spielanleitung auf dem Computer geschrieben ist?</i>
185	Ja ok.
	<i>L: Hättest du Lust das wir beide das zusammen auf dem Computer schreiben?</i>
186	(strahlt) ja des wär schon cool.
	<i>L: Gut. Es gibt Laptops. Weißt du was das ist?</i>
187	Ja ich kenn des. Ja des is so ein Ding, des is so groß (zeigt), man kann den überall mitnehmen wo man will , ob in Albanien, Türkei, Deutschland, irgendwo.
188	Also wenn man den mitnimmt, kann man egal was machen, was man will. Also man

	kann da ein Musik schreiben, bei „You Tube“ gehen, man kann Musik hörn und sowas, man kann alles mit dem machen.
	<i>L: Ja und ich habe einen Laptop und den könnte ich mitbringen und dann könnten wir des zusammen auf dem Computer schreiben.</i>
189	Ja des wär gut.
190	Darauf freue ich mich schon.

ANHANG 2

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: _____

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: 4.5.2011 Ausgefüllt von: _____

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

Teilweise. Fragt häufig nach, wenn ihr ein Wort nicht einfällt.

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

Ja, meist durch nonverbale Gesten

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

Ja, z.B. Malopa, Babykah

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

Ja.

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

Ja. Beispiel: "kehpeg" → "Gehweg"

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

Nein, nicht in der mündlichen Sprache aber beim Schreiben.

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Ja, verwendet Wörter, die ihr vorher fehlten, wenn man sie ihr anbietet

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

Ja.

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: _____

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: _____ Ausgefüllt von: _____

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

Sehr selten.

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

Nein

2.2 Ausweichendes Verhalten

Nein

2.3 Ausweichende Antworten

Nein, gebraucht nur sehr oft das Wort "ding" wenn ihr das passende Wort fehlt.

2.4 Antworten mit Ganzheiten

Nein

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

Nein, ihr sind auch oft die Oberbegriffe nicht bekannt

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

Handlimal → Verwechslung?

z.B. Statt Memory : Uno / Bingo

3.3 lautlich ähnliche Wörter

Nein

3.4 andere Wörter

"ding"

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

Nein, tut sich eher schwer damit

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

Nein, tut sich eher schwer damit

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

Nein

5. Sonstiges

Versteht meist alles sehr gut → eher Schwierigkeit die richtigen Wörter zu finden

ANHANG 3

Prof'in Dr. Iris Füssenich / Bettina Jung

2010

Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten

Name und Alter des Kindes: 9,8 Jahre

Erstsprache: Albanisch **Zweitsprache:** Deutsch

Familiensprache: Albanisch

Syntaktische Aspekte

Verbstellung in Aussagesätzen (HS)

a) Zweitstellung:

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,16,17,18,20,21,22,23,24,25,27,28,29,30,32,33,34,35,36,37,38,39,40

b) Endstellung:

Auslassung von Modalverb oder finitem Verb: 19

c) andere: 31

Verbstellung bei Fragen

a) W-Fragen

Fragepronomen **Ja:** 5,33

Nein:

Verbzweitstellung: 5,33

andere:

b) Entscheidungsfragen

Verberststellung:

andere:

Auslassung des Verbs:

Verbstellung bei Imperativen

a) Anfangsstellung:
b) andere:

Auflösung zusammengesetzter Verben

ja: 18,22
nein:

Verneinung

präverbal:
postverbal: 3,7,16,19,29,38
finites Verb ausgelassen: 19

Ausgewählte Satzglieder

	Vorhanden	Auslassung
Subjekte	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13, 16,17,18,19,20,21,22,23,24,2 5,27,28,29,30,31,32,33,34,35 ,36,37,38,39,40	
Prädikate	1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,14,1 6,17,18,19,20,21,22,24,25,27 ,28,29,30,31,32,33,34,35,36, 38,39,40	vollständig: 5,23,37,40 teilweise:
Akk. Objekte	5,6,7,16,19,20,21,22,24,25, 27,28,34,35,36,37	1
Dativobjekte	4,18,38	
Präp. Objekte *	3,8,9,10,30 Präposition ausgelassen: 17,39 Präposition nicht passend: 33	37

* eventuell weiter differenzieren

Satzgefüge/Satzreihe

Nebensätze mit Konjunktion:	
Nebensätze ohne Konjunktion:	
Nebensätze mit Hauptsatz: 1,3,7,16,17,32	
Nebensätze ohne Hauptsatz:	
Verbstellung im Nebensatz	Endstellung: 1,3,7,16,17,32
andere:	

Morphologische Aspekte

Subjekt-Verb-Kongruenz

	Übereinstimmung	Ersetzung
1. P. Sgl.	1,2,3,12,16,17,18,20,21,22,23,24,27,28,29,30,32,33	Infinitiv: Stammform: andere:
2. P. Sgl.	6	Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Sgl.	4,7,11,14,16,19,20,22,24,28,30,31,32,33,34,35,37,38,39,40	Infinitiv: Stammform: andere:
1. P. Pl.	4,9,33	Infinitiv: Stammform:

		andere:
2. P. PL.		Infinitiv: Stammform: andere:
3. P. Pl.	1,3,4,5,7,8,16,18,25,33,35,40	Infinitiv: Stammform: 30 andere: 1 (Dialekt)

Ausgewählte Wortarten

	vorhanden	Auslassung
Vollverben	1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,14,16,17,18,20,21,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40	5,19
Kopulae	7,11	
Modalverben	1,3,5,17,30	
Auxiliare	1,3,4,6,20,22,30,31,34,35,36	
Artikel *	bestimmt: 1,4,5,21,24,37,38,39,40 unbestimmt: 18,20,25,33,34,35,38,39	36
Pronomen *	1,3,4,7,16,18,19,20,22,30,33,34,35	
Präpositionen *	7,8,9,10,16,18,30,33,37,40	17
Adjektive *	1,3,4,5,7,10,11,16,17,19,22,30,31,32,38,39	

Konjunktionen	1,3,7,10,16,17,19,30,32,33	
Nomen	3,5,6,8,13,16,17,18,19,20,21, 22,24,25,27,30,31,32,33,34,3 5,36,37,38,39,40	

* Unter Umständen weiter differenzieren.

Genus

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung
feminin	3,5,8,19,21,22,23,30, 33,34,35,39,40	33	36
maskulin	4,5,18,19,20,25,30, 33,35,38,39,40		
neutrum	4,34,35	24	

Kasus

	Nom.	Akk.	Dativ	andere
Nom.				
Akk.		2,20,21,27,34,35		
Dativ		5	4,18,34,38,	
andere			17	

Singular – Plural – Bildung

	Übereinstimmung		Ersetzung	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Umlaut				
- e				
Umlaut + e				
- er				
Umlaut + er		16		
- (e)n		5,6,31,34,37		
- s		33		
O				

Zusammengesetzte Zeiten

mit ‚sein‘: ja: 30,34
Auxiliar ausgelassen:
Ersetzung mit haben:
mit ‚haben‘: ja: 1,3,4,6,22,28,30,31,35,36
Auxiliar ausgelassen:
Ersetzung mit haben:
Anwendung der schwachen Flexion auf starke Verben:

Zusammenfassung der diagnostischen Daten und Konsequenzen für die Therapie

Phasen des
Grammatikerwerbs
nach Clahsen

Syntaktische Aspekte:

Verbstellung in Aussagesätzen <ul style="list-style-type: none"> - Sichere Verbzweitstellung 	Phase V
Verbstellung bei Fragen <ul style="list-style-type: none"> - Wenig Verwendung von Fragepronomen, aber korrekt 	Phase V
Verbstellung bei Imperativen <ul style="list-style-type: none"> - Keine Angabe möglich 	Phase
Auflösung zusammengesetzter Verben <ul style="list-style-type: none"> - Kann zusammengesetzte Verben auflösen 	Phase V
Verneinung <ul style="list-style-type: none"> - Wird korrekt postverbal gebildet 	Phase V
Satzglieder <ul style="list-style-type: none"> - Alle Satzglieder mehrfach verwendet - Teilweise Auslassung des Prädikats 	Phase V
Satzgefüge/ Satzreihe <ul style="list-style-type: none"> - Sehr komplexe Sätze - Häufig Hauptsatzverbindungen - Nebensätze: Verwendung von Konjunktionen und Verbendstellung 	Phase V

Morphologische Aspekte:

Subjekt-Verb-Kongruenz <ul style="list-style-type: none"> - Viele Formen der 1. und 3. Person Singular sowie der 3. Person Plural korrekt - Sonst kaum Formen verwendet 	Phase V
Wortarten <ul style="list-style-type: none"> - Sichere Verwendung aller Wortarten 	Phase V

Genus <ul style="list-style-type: none"> - In den meisten Fällen korrekt - 2x Ersetzung; 1 x Auslassung 	Phase V
Kasus <ul style="list-style-type: none"> - Recht sichere Verwendung des Dativ und Akkusativ - teilweise falscher Kasus 	Phase IV-V

ANHANG 4

Albanien

Albanien ist ein Land am Mittelmeer.

Dort leben mehr als 3 Millionen Menschen.

In Albanien spricht man albanisch. Das ist eine schwierige Sprache.

Es gibt Berge, Seen und Meer in Albanien, deshalb ist es sehr schön.

Es wachsen viele Blumen, viel Gemüse und viel Obst in Albanien.

Im Sommer ist es warm, im Winter gibt es Schnee.



1 min 30 Sek

57 Wörter

38 W/min

Albanien

Albanien / ist ein ^ALand am ^{Mit-tel}Mittelmeer.

Dort leben // mehr als 3 ^{Millione:n} Millionen Menschen.

In Albanien ^{spricht}spricht man ^{albanisch (flüsternd)}albanisch.

Das ist eine ^{schwieriges}schwierige Sprache.

Es gibt | Berge, Seen und Meer in Albanien, ||

^{deshalb}deshalb ist es sehr schön.

Es ^{war}wachsen ^sviele Blumen, ^{viele}viel Gemüse und ^{viele}viel Obst in

Albanien.

Im Sommer ist es warm, ⁱⁿim Winter gibt es Schnee.

- sehr angestrengt
- [r] deutlich stärker als in der mündlichen Spontansprache

ANHANG 5

Der Bienenstich

lic war bei meina Oma ich habe
Erdberen gesammelt und dan kam
eine Bienerandh hat mich Kestochen
dan Bin ich zu meina Oma
gegangen und sie hat gesagt nimm
eine halde zwibel und dan hales
gornicht mer we getan.

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
sinnvolle Anwendung orthographischer Elemente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-Nebensatz-Konstruktionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeitformen angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitformen nicht angemessen
Zeitformen korrekt gebildet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeitformen
Artikel richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

ANHANG 6

Mein Buch über



¹ Namen wurden zur Wahrung der Anonymität überschrieben.

Sara

Ich Bin 9 jare alt



Das Wünschisch mir

Ich Libe Pferde+Katzen+Hunde

Ich mak Sport

Ich mak meine Freünde

Ich wurde Auf Albanier geboren

Ich Habe 2 geschwster Wir sind 7 Leute

Meine Hobbies: Volleyball Sport Lesen Stricken
in der Natur sein

FRANZISKA
HEUKESHOVEN

* 24 Jahre

* Ich mag



Nudeln mit
Tomatensauce

+ Frankreich

+ Das Meer



*

Meine Lieblingstiere sind Katzen.



*

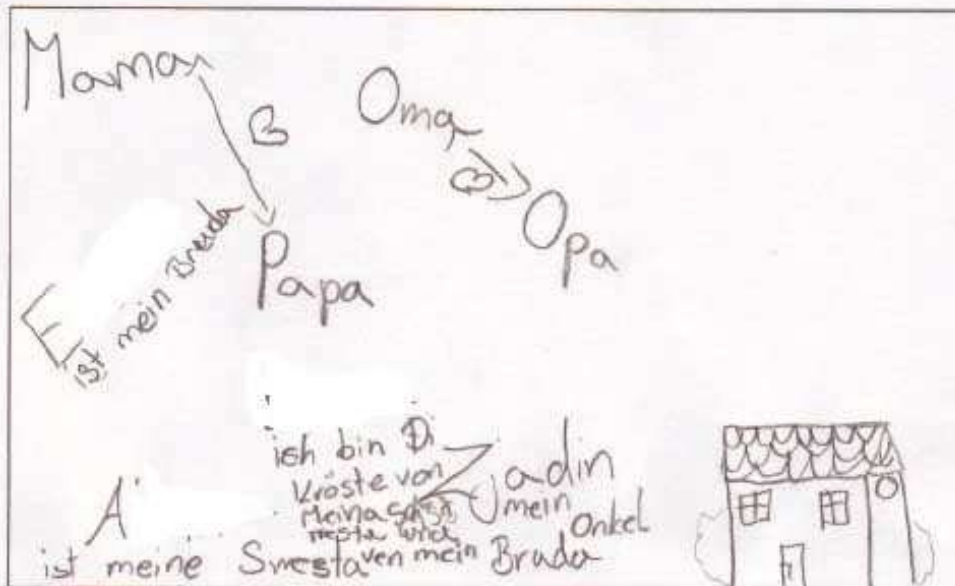
→ Das wünscht ich mir.

Meine Familie :

1 Schwester + meine Mama
+ ganz viele andere

Meine Familie

in Deutschland:



in Albanien:





- Ich komme aus Albanien.
- Meine Oma lebt in Albanien.
- Im Sommer fahre ich nach Albanien.
- Albanien ist am Mittelmeer.
- Albanien ist neben Mazedonien.
- Albanien ist zwischen Montenegro und Griechenland.

Ich mag Albanien weil...

In Albanien man kann er rum Renner
da gibt's keine Haus Meister

In Albanien Habe ich ein Freund
da sind meine Freunde

In Albanien wachsen ganz viel Gemüse
und ganz viel Obst

Ich mag Albanien weil...

In Albanien kann man herum rennen.

Da gibt's keine Hausmeister.

In Albanien habe ich einen Freund und da sind meine Freunde.

In Albanien wächst ganz viel Gemüse und ganz viel Obst.

Der Garten von meiner Oma

das Haus
die Häuser

der Apfel
die Äpfel

die Blume
die Blumen

die Tomate
die Tomaten

die Beere
die Beeren

Gemüse
Obst

die Kirsche
die Kirschen

Melone
die

der Pirsich
die Pfirsiche

die Kartoffel
die Kartoffeln

die Bohne
die Bohnen

der Salat
die Salate

die Gurke
die Gurken

Der Bienenstich

Ich war bei meiner Oma ich habe
Erdbeeren gesammelt und dann kam
eine Biene und hat mich gestochen
dann bin ich zu meiner Oma
gegangen und sie hat gesagt nimm
eine halbe Zwiebel und dann hast du
gar nicht mehr we getan.

Der Bienenstich

Ich
Ich war bei meiner Oma ich habe

Erdbeeren gesammelt. Und dann kam

eine Biene und hat mich gestochen.

Dann bin ich zu meiner Oma gegangen

und sie hat gesagt nimm eine halbe Zwiebel. Und

dann hast du gar nicht mehr we getan.

Der Bienenstich

Ich war bei meiner Oma.

Ich habe Erdbeeren gesammelt.

Und dann kam eine Biene und hat mich gestochen.

Dann bin ich zu meiner Oma gegangen und sie hat gesagt
nimm eine halbe Zwiebel.

Und dann hat es gar nicht mehr weh getan.

In Albanien gibt es:

Pflanzen	Obst	Gemüse	Landschaften
die Blumen X	die Traube	die Tomate X	der See
der Baum	die Erdbeere X	die Kartoffel	die Berge
das Gras	die Melone	die Karotte	die Felder X
	die Mango	die Gurke	der Wald

Ordne die Wörter den Oberbegriffen zu:

der See

die Blume

die Tomate

der Baum

die Berge

die Traube

die Kartoffel

die Karotte

die Erdbeere

das Gras

die Felder

der Wald

die Melone

die Gurke

die Mango

Was ich in Albanien gerne mache:

Ich pflücke die Blumen.

Ich spiele mit Sead.

Ich renne mit meiner tante herum.

Ich esse meine Erdbeeren.

Ich spreche mit meinen^{er} Freundin.

Ich bastel mit meiner Freundin Armbänder.

Ich picknicks vor dem Haus.

Ich

Blumen	pflücken	mit Freunden	sprechen
mit Sead	spielen	Armbänder	basteln
mit meinen Tanten	herum rennen	vor dem Haus	picknicken
Erdbeeren	essen		

versteckt sich bei ihrer Oma

... auf dem Dach.

... im Haus.

... auf dem Baum.



... hinter dem Baum.

... hinter dem Haus.

... neben dem Haus.

... neben den Blumen.

... zwischen den Blumen.



... neben den Kirschen.



... neben den Melonen.

... hinter den Melonen.

Was fehlt?

...er ...a

Im Sommer fahren viele Kinder in den Urlaub nach Albanien.

Sara fährt auch immer zu ihrer Oma.


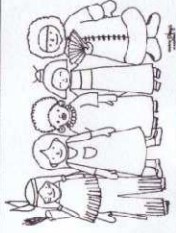



Hinter dem Haus von Saras Oma kann man sich gut verstecken.

Sara bastelt gerne mit ihrer Tante Armbänder.

Der Bruder von Sara heißt E .

Die Schwester von Sara heißt A .

Sara ist also die große Schwester von E und A .

Im Sommer bin ich bei... meiner Oma				
				
	Kinder...	der Maler...	der Senger...	Fusballer...

Spielanleitung

1. Alle Karten auf dem Tisch Legen.
2. 1 Karte umdrehen und Dann die Andre.
3. Wenn die beiden Karten nicht Stimmen Einfach wider Umdrehen.
4. Wenn das Stimmt dann darfst du es ^{nehmen} Nehmen.
5. Wenn du ein Pa hast darfst du noch Mal.
6. Wenn du es falsch hast darf der Andre.

Spielanleitung (von Sara selbst getippt)

1. Alle Karten Auf dem Tisch Legen.
2. 1 Karte umdrehen und dann die Andre.
3. Wenn die beiden Karten nicht stimmen Einfach wider umdrehen.
4. Wenn das stimmt dann darfst du es Nehmen.
5. Wenn du ein Paar hast darfst du noch Mal.
6. Wenn du es falsch hast darf der Andre.

Spielanleitung (korrigierte Version)

1. Alle Karten auf den Tisch legen.
2. Eine Karte umdrehen und dann die Andere.
3. Wenn die beiden Karten nicht stimmen einfach wieder umdrehen.
4. Wenn das stimmt, dann darfst du es nehmen.
5. Wenn du ein Paar hast, darfst du nochmal.
6. Wenn du es falsch hast, darf der Andere.

Unser Wörterbuch

Albanisch	Deutsch
Tëchje Qyshje	Wie geht's ?
Semer Zemer	Herz
choche shoqe	Freundin
me Pi me Pi	trinken
me lût me lûjt	Spilen
chûraa Ngjyra	Farben
Joke Jake	Jake
Chika Qika	Mädchen
Lula Lule	Blume
Compruter Kompjuter	Compruter
Libra libra	Buch
goma	Radiergummi
trëndafili	Rose
lulekupa	hulpe

ANHANG 7

Spielanleitung

1. Alle Karten auf den Tisch legen.
2. Eine Karte umdrehen und dann die Andere.
3. Wenn die beiden Karten nicht stimmen einfach wieder umdrehen.
4. Wenn das stimmt, dann darfst du es nehmen.
5. Wenn du ein Paar hast, darfst du nochmal.
6. Wenn du es falsch hast, darf der Andere.

das Herz

zemer

das Buch

libra

die Blume

lule

trinken

me Pi

die Rose

trëndafili

die Farben

ngjyra

Wie geht's?

Qyshje

der
Radiergummi

goma

spielen

me Luft

der Computer

kompjuter

die Jacke

jake

die Freundin

shoqe

die Tulpe

lulekupa

das Mädchen

qika

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den